



**UNIVALI**

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

**SIMONE FRITSCHÉ**

**GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS,  
FRAGILIDADES E POSSIBILIDADES**

Itajaí (SC)  
2019

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ  
Vice-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE  
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação

SIMONE FRITSCHÉ

**GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS,  
FRAGILIDADES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao colegiado do PPGE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação – área de concentração: **Educação** – (Linha de Pesquisa: Práticas Docentes e Formação Profissional).

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valéria Silva Ferreira.

ITAJAÍ (SC)  
2019

**SIMONE FRITSCHÉ**

Dissertação avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PPGE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

---

**DRA. VALÉRIA SILVA FERREIRA**  
COORDENADORA

Apresentada perante a Banca Examinadora composta pelos Professores:

---

**DRA. VALÉRIA SILVA FERREIRA (UNIVALI)**  
PRESIDENTE E ORIENTADORA

---

**DRA. GRAZIELLA SOUZA DOS SANTOS (UNIVALI)**  
MEMBRO

---

**DR. ÂNGELO RICARDO DE SOUZA (UFPR)**  
MEMBRO EXTERNO

Itajaí-SC, 19 de fevereiro de 2019.

Dedico este trabalho a todas as crianças  
com quem tive o privilégio de conviver ao  
longo da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Como diria nosso “poeta das coisas simples”, Mário Quintana:

*Na convivência, o tempo não importa.*

*Se for um minuto, uma hora, uma vida.*

*O que importa é o que ficou deste minuto, desta hora, desta vida...*

Nestes dois anos de Mestrado, conheci e convivi intensamente com muitas pessoas, seja pessoalmente ou mesmo por meio da leitura de seus escritos. Sou grata por esta oportunidade de imersão e estudo e sei que isso não seria possível sem apoio e incentivo. Por isso, chegou o momento de agradecer...

Ao meu amado marido, Ramon, que está sempre comigo; às minhas filhas queridas, Maria Cecília e Mariana. Amo muito vocês.

Aos meus pais, que, carinhosamente, me apoiaram incondicionalmente.

À minha dedicada orientadora, Professora Valéria, que, ao apostar em mim, ajudou a tornar este sonho realidade.

Aos meus colegas de grupo de pesquisa, pelas valiosas contribuições e trocas realizadas. Em especial ao Rudnei, com quem tive longos debates e que, assim como eu, se dedica aos estudos sobre a gestão democrática.

A todos os colegas, professores e às funcionárias do PPGE da Univali, pelos momentos enriquecedores proporcionados pela nossa convivência.

Aos membros da banca examinadora, Professor Doutor Ângelo e Professora Doutora Graziella, por aceitarem o convite e pelas valiosas orientações.

Aos pesquisadores e aos autores que encontrei nessa caminhada acadêmica, pelos seus esforços e ideias que iluminaram meu pensamento.

À Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis, por conceder minha licença para aperfeiçoamento, e, com isso, demonstrar que investe na formação de seus profissionais por acreditar em uma educação pública de qualidade.

À revisora, Janete Bridon, pela paciência e dedicação a este trabalho.

A todos aqueles que, de alguma forma, fizeram parte desta jornada...

Não tentarei dar qualquer resposta, mas uso a palavra fé intencionalmente. Porque, no final das contas, a democracia ficará, ou cairá, conforme possa, ou não, manter a fé e justificá-la pelas suas obras.

John Dewey

## RESUMO

Esta pesquisa, vinculada à linha de pesquisa Práticas Docentes e Formação Profissional e ao Grupo de Pesquisa Contextos da Educação da Criança da Universidade do Vale do Itajaí, é um estudo sobre o contexto da prática de gestão daqueles que foram eleitos para coordenar os esforços de efetivação da democracia no espaço da Educação Infantil. Seu objetivo é compreender os desafios, as fragilidades e as possibilidades da gestão democrática a partir da perspectiva da diretora eleita na Educação Infantil acerca de sua própria prática de gestão. Pretende-se, assim, contribuir com as urgentes discussões sobre a necessária ampliação da democratização e a construção teórica sobre a gestão da Educação Infantil. Além disso, pretende-se reafirmar a premissa da gestão da Educação Infantil como fator pedagógico relevante que pode ou não proporcionar vivências democráticas nesse espaço. Essas reflexões têm como base empírica a análise dos dados gerados nos questionários *online* respondidos por oito diretores(as) eleitos(as) em unidades de Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis, Santa Catarina. Na fala dessas diretoras sobre sua prática, foram encontrados seus sentidos sobre diferentes aspectos da gestão que ocorre em um contexto complexo e contraditório. Desse modo, foi possível conhecer, além do perfil desses gestores, os atores e as especificidades considerados na gestão da Educação Infantil. Na busca pelos atores, registrou-se de que maneira a diretora entende a vivência da gestão democrática nessas unidades educativas. Ao pensar em todas essas questões significativas e na conjuntura social e política em que a gestão está imersa, a escrita desta dissertação foi organizada partindo de uma digressão em torno das discussões sobre o conceito de democracia, almejando a compreensão de suas *nuances* e metamorfoses ao longo do tempo e seus reflexos no campo da gestão da educação, com base em Dewey (1970, 1979), Weffort (1992), Bobbio (2015), Rancière (2011), Touraine (1996), Santos, B. de S. (2002), Apple (2000, 2003, 2005, 2006), entre outros. Na revisão bibliográfica, são apresentados os estudos catalogados nesta pesquisa, nos últimos cinco anos, sobre a gestão democrática na Educação Infantil que constam na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e os artigos acadêmicos arquivados no portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A partir do referencial teórico e das análises das falas das diretoras, infere-se a necessidade de ampliação das discussões em torno do significado da democracia na Educação Infantil que se traduz como possibilidade de exercício de participação de adultos e de crianças em sua organização. E, também, no entendimento da gestão democrática como um exercício de construção da democracia nesse espaço e não como “mata-borrão” das formas instituídas de governo, com suas instituições e seus mecanismos burocráticos. Desse modo, a democracia estaria presente no espaço da Educação Infantil como um valor a ser vivenciado cotidianamente na prática, servindo de base às relações da comunidade educativa, de forma a promover uma outra forma de viver e de pensar o coletivo. Nesse contexto de construção democrática do espaço educativo, a criança é tida como parte da sociedade e não um cidadão por vir e, portanto, um dos atores da comunidade educativa que reivindica a observação e a escuta atenta aos seus modos próprios de expressão e de participação.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Gestão democrática. Educação Infantil. Participação. Diretor.

## ABSTRACT

This research, which is linked to the line of research Teaching Practices and Vocational Education, and to the Research Group Contexts of Child Education, of the University of Vale do Itajaí, investigates the context of the administrative practice of those elected to coordinate the efforts to achieve democracy in Early Childhood Education. Its objective is to understand the challenges, weaknesses, and opportunities for democratic administration, from the perspective of elected principals working in Early Childhood Education, in relation to their own management practice. The aim is to contribute to urgently needed discussions about the necessary expansion of democratization, and the theoretical construction on the administrative of Early Childhood Education. It also seeks to reaffirm the premise that the management of Early Childhood Education is an important pedagogical factor that can help or hinder democratic experiences in education. These reflections are based on an empirical analysis of the data generated through online questionnaires, which were applied to eight elected principals in Early Childhood Education schools in the Municipal System of Florianópolis, Santa Catarina, Brazil. The discourse of these principals about their practices revealed their concepts on different aspects of administrative, which occurs in a complex and contradictory context. Thus, it was possible to learn, in addition to the profile of these principals, the stakeholders and specificities considered in the management of Early Childhood Education. In the search for stakeholders, it was recorded how the principals understand the experience of democratic administration in these educational units. Thinking about all these significant issues, and the social and political context of this management, the starting point for this dissertation was a digression around the discussions on the concept of democracy, seeking to understand its nuances and metamorphoses over time, and its impacts in the field of educational management, based on Dewey (1970, 1979), Weffort (1992), Bobbio (2015), Rancière (2011), Touraine (1996), Santos, B. de S. (2002), and Apple (2000, 2003, 2005, 2006), among other authors. The bibliographic review presents the studies cataloged in this research over the last five years on democratic administration in Early Childhood Education that are included in the *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações* [Digital Library of Theses and Dissertations] (BDTD) and academic papers archived in the Periodicals portal of the *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* [Coordination of Improvement of Personnel of Higher Education] (CAPES). Based on the theoretical framework and the analysis of the principals' discourses, it is seen that there is a need to extend discussions about the meaning of democracy in Early Childhood Education, which should include the participation of adults and children. Also, democratic administration is understood as an exercise in the construction of democracy in this space, and not as a "blur" of established forms of government, with its institutions and its bureaucratic mechanisms. Thus, democracy would be present in Early Childhood Education as a value to be experienced in the day-to-day practice, serving as the basis for relations among the educational community, in order to promote another way of living and thinking about the collective. In this context of democratic construction of this educational space, the child is considered as part of society rather than as a citizen of the future, and therefore, as one of the key stakeholders of the educational community, who demands observation and attentive listening to their own modes of expression and participation.

**Keywords:** Education Policies. Democratic administration. Early Childhood Education. Participation. School Principal.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fragilidades na vivência democrática no espaço de Educação Infantil	126
Figura 2 – Ideia de igualdade como ponto de partida das relações	126

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais temáticas e autores (ano de publicação) na BDTD entre 2012-2016 relacionadas à gestão democrática da Educação Infantil	56
Quadro 2 - Temáticas e autores (ano de publicação) no Portal de Periódicos Capes 2012-2017 relacionadas à gestão democrática na Educação Infantil	73
Quadro 3 – Perfil das diretoras participantes	100
Quadro 4 – Eixos temáticos e perguntas correlatas	107
Quadro 5 – Eixos analíticos	109
Quadro 6 - Trabalhos acadêmicos sobre a temática da gestão democrática na Educação Infantil encontrados na BDTD (2012-2017)	144
Quadro 7 – Trabalhos científicos sobre a gestão democrática na Educação Infantil encontrados no portal Periódicos da CAPES (2012-2017)	147
Quadro 8 - Trabalhos acadêmicos sobre a prática e formação do gestor e suas problemáticas encontrados na BDTD (2012-2016)	149
Quadro 9 – Respostas do questionário	154
Quadro 10 - Unidades de Significância	159
Quadro 11 – Quadro analítico com unidades e significados	167

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Teses e dissertações sobre o termo “gestão democrática na Educação Infantil” organizadas por temática - BDTD (2012-2016) 55

Gráfico 2 - Trabalhos acadêmicos no Portal de Periódicos Capes de acordo com a temática (2012-2017) 72

## LISTA DE SIGLAS

APP	Associações de Pais e Professores
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CME	Conselho Municipal de Educação
DAE	Departamento de Administração Escolar
GEC	Gerência de Educação Continuada
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEX	Unidade Executora

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	14
<b>2 <i>CECI N'EST PAS UNE DÉMOCRATIE</i></b>	23
2.1 A RACIONALIDADE DO ESTADO E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO	45
<b>3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	53
3.1 ABORDAGENS DOS TRABALHOS DA BDTD	54
3.1.1 As políticas públicas para a gestão democrática	56
3.1.2 A participação das famílias na gestão da Educação Infantil	59
3.1.3 Os conselhos escolares na Educação Infantil: exercício participativo ou legitimação	61
3.1.4 O que as crianças têm a dizer sobre a gestão	62
3.1.5 Gestão e qualidade na Educação Infantil	64
3.1.6 A gestão da Educação Infantil do campo	65
3.1.7 A gestão democrática no contexto educativo das crianças	66
3.1.8 A prática das diretoras da Educação Infantil discutida na BDTD	68
3.2 PUBLICAÇÕES SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES	72
3.2.1 Participação: conhecendo os atores da gestão democrática	73
3.2.2 Impacto das políticas públicas para a Infância	74
3.2.3 A paridade no conselho escolar em discussão	76
3.2.4 A efetivação da gestão democrática	76
3.2.5 Como vem se constituindo o campo teórico da gestão da Educação Infantil	79
3.2.6 Em busca de uma teoria para a gestão da Educação Infantil	81
3.2.7 Cultura de gestão da Educação Infantil	81
3.3 O CAMPO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	83
<b>4 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS</b>	87
4.1 CONHECENDO O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	88
4.2 O PERCURSO DA PESQUISA	94
4.3 AS DIRETORAS ELEITAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	99

4.4 A ESCOLHA DO INSTRUMENTO DE PESQUISA	102
4.5 A GERAÇÃO DOS DADOS	102
4.6 A CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO E O PROCESSO DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	104
4.7 COMPREENSÃO DOS DADOS ENCONTRADOS: PROCESSO ANALÍTICO	107
<b>5 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A BUROCRATIZAÇÃO E A AÇÃO</b>	110
5.1 ATORES CONSIDERADOS NA GESTÃO	111
5.2 A AÇÃO DA DIRETORA NO CONTEXTO DA PRÁTICA	116
5.3 ESPECIFICIDADES DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	119
5.4 DESAFIOS, FRAGILIDADES E POSSIBILIDADES DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	xx
<b>6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES À CONTINUIDADE DAS DISCUSSÕES</b>	128
<b>REFERÊNCIAS</b>	132
<b>APÊNDICES</b>	142
<b>ANEXOS</b>	171

## 1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar a escrita desta dissertação, percebo que a evocação de memórias da minha própria trajetória profissional é algo indissociável do delineamento desse processo reflexivo. Recordo o início da minha formação, quando estava no primeiro ano da Graduação e resolvi fazer um curso extracurricular em uma escola montessoriana. Naquela época, tive a oportunidade de encantar-me com a descoberta de uma sensibilidade ímpar versada nos escritos progressistas da médica italiana. Um olhar diferenciado, o qual revela um extremado respeito pela criança. Uma “fé” na capacidade e no potencial infantil que se traduz em uma proposta pedagógica baseada no princípio da autonomia dos pequenos.

Quando reflito sobre a relevância do pensamento prógono de Maria Montessori, desafiando toda a ordem estabelecida, tomo consciência do quanto isso se faz presente em minhas interações com as crianças e os adultos ao longo da minha vida profissional e pessoal. Essas ideias que insuflaram esta aspirante à professora, sem dúvida, também foram fundamentais para a mudança de paradigma da infância em todo o mundo, influenciando não só o modelo italiano como conhecemos hoje.

Resgato essas memórias ao ponderar sobre o que me instiga a refletir sobre a gestão democrática na Educação Infantil. Penso que, se minha atuação profissional sempre esteve embasada no respeito pela criança e no princípio de autonomia propagado por Montessori, essa crença na capacidade dos pequenos é o que me move na defesa do protagonismo infantil. Desse modo, entendo que o espaço onde acontece a Educação Infantil pode ser traduzido como um ambiente propício ao compartilhamento de experiências entre adultos e crianças, que remete a relações democráticas entre eles. Relações e vivências indeterminadas *a priori*, entre famílias, profissionais e crianças, situações próprias de um rico contexto de respeito ao ser humano, onde há a primazia da “organização de oportunidades” (FORTUNATI, 2009, p. 39), contrapondo-se a qualquer previsibilidade de resultados ou metas a serem alcançadas. Um ambiente onde a criança não é subestimada ou limitada em suas ações pelas necessidades do funcionamento do mundo adulto, mas, sim, onde se busca valorizar e considerar seus pontos de vista e desejos, além de seus modos próprios de agir e estar no mundo.

Assim sendo, muitas indagações mobilizam-me a escrever sobre a gestão democrática na Educação Infantil, em especial, o fato de registrar em meu próprio

cotidiano profissional uma tímida efetivação de práticas democráticas, apesar da presença de alguém eleito na direção da unidade educativa e de instrumentos participativos, como o Conselho Escolar e o Projeto Político Pedagógico.

Nesse contexto, algumas perguntas sem respostas causaram o estranhamento dessa realidade. Era difícil entender por qual motivo a participação de todos, adultos e crianças, simplesmente não acontecia. Por que a eleição direta parecia não garantir uma postura “democrática” da diretora naquela unidade? Por que a criança não era auscultada<sup>1</sup> em nosso cotidiano? A cada reunião pedagógica mais frustração: informes administrativos, funcionais e discursos vazios de sentido; e pelos corredores ecoavam as queixas recorrentes dos profissionais sobre a falta de interesse e a ausência das famílias.

Naquele contexto em que vivi, era possível observar ainda outros desalinhos: um conselho escolar apático e sempre ocupado pelas mesmas pessoas; as reuniões com as famílias, na maioria das vezes, eram meramente um monólogo informativo e prescritivo; e a construção do Projeto Político Pedagógico era algo fragmentado e burocrático que despertava pouco interesse da maioria e não refletia mudanças significativas no cotidiano. A única ferramenta infalível parecia ser a contribuição financeira das famílias à Associação.

Todavia, afinal, quais as possibilidades e os desafios da gestão democrática na Educação Infantil a partir da prática de um diretor(a) eleito(a)? A gestão democrática, pressuposto da educação pública, acontece ou não no contexto da Educação Infantil? As especificidades<sup>2</sup> dessa etapa são consideradas em sua gestão? É, portanto, em meio a esse turbilhão de divagações e de questionamentos acerca da realidade

---

<sup>1</sup> De acordo com os estudos de Rocha (2008, p. 45 *apud* AGOSTINHO, 2016, p. 76), a expressão “ausculta” é mais do que a simples escuta ou recepção de uma informação, uma vez que ela implica na compreensão do outro. “Inclui a recepção e compreensão, que, principalmente neste caso - o da escuta da criança por um adulto sempre passará por uma interpretação”. A autora ressalta que essa análise da expressão oral da criança vai ser orientada pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa e lembra que, na comunicação com a criança, “[...] a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais” (ROCHA 2008, p. 45 *apud* AGOSTINHO, 2016, p. 76).

<sup>2</sup> Partimos do entendimento de que as instituições de Educação Infantil têm características próprias que as diferenciam das escolas (ROCHA, 2001). Assim sendo, apresentam problemáticas específicas que envolvem desde sua origem assistencialista até o corte etário das crianças, passando pela sua organização e, especialmente, pela definição de sua finalidade. Nos últimos anos, diversos estudos na área têm contribuído para delinear uma identidade própria da Educação Infantil que reflita suas especificidades, como, por exemplo, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Considerando que essas particularidades (rotina, infraestrutura, concepções de criança e infância, entre outras) geram demandas diferenciadas, entendemos que a gestão dessa etapa da educação também tem uma identidade e um campo de conhecimento a serem consolidados.



vivenciada, que esta pesquisa foi sendo delineada. Desse modo, a construção de seu objeto busca superar a simples observação dessa realidade, romper o senso comum ou as explicações simplistas, indo ao encontro da “dúvida radical”<sup>3</sup> (BOURDIEU, 1989).

Assim sendo, este estudo tem como objetivo **compreender os desafios, as fragilidades e as possibilidades da gestão democrática na Educação Infantil**. Para isso, problematizamos a gestão democrática a partir das falas das diretoras eleitas<sup>4</sup> sobre sua própria prática, buscando *conhecer a ação dessas diretoras no contexto da prática de gestão, os atores considerados por elas e ainda algumas de suas especificidades*.

Para pensar a gestão democrática na Educação Infantil, em meio às políticas públicas de democratização e de universalização da educação das crianças, buscamos apoio, além da pesquisa de campo, na revisão dos escritos sobre a gestão na Educação Infantil, procurando identificar o que tem sido foco dos estudos e aquilo que tem merecido pouca atenção.

Nesse movimento, percebemos a insuficiência de pesquisas sobre gestão das instituições de Educação Infantil (CAMPOS *et al.*, 2012; CORREA, 2015; PALMEN, 2014; PARO, 2011) e, conseqüentemente, a adoção de práticas e de modelos organizacionais de outras etapas educacionais que não levam em conta suas especificidades tornando-a excessivamente burocrática. Registramos, ainda, a escassez de estudos a respeito do significado da função de diretor, em especial “à luz de sua natureza educativa” (PARO, 2015, p. 21) e, também, de seu caráter político (SOUZA, 2007). Outras produções acadêmicas apontam um descompasso entre o que está proposto nos documentos oficiais sobre a gestão democrática e aquilo que

---

<sup>3</sup> Para Bourdieu, cabe ao pesquisador “desnaturalizar” e “desfatalizar” o mundo social: seu papel é destruir as pré-noções e o senso comum, buscando elaborar diferentes maneiras de compreender as instituições, as relações, o modo de vida, a sociedade e a si próprio. O autor usa a expressão *double bind* para assinalar a tensão vivida pelo pesquisador: ao mesmo tempo que, sem os conhecimentos de sua área, ele não seria mais do que um autodidata, por outro lado, esses mesmos instrumentos podem o aprisionar nesse senso comum erudito, nesse campo de poder. Daí ser importante manter sempre a dúvida, possuir um domínio mínimo das técnicas de pesquisa e das teorias, mas também conhecer o objeto a ser estudado, para que, a partir desse ponto de vista privilegiado, se possa perceber algo ainda oculto e ir além daquilo que já foi dito (SCARTEZINI, 2011).

<sup>4</sup> Na escrita desta dissertação, optamos pelo uso do termo “diretoras” ao nos referirmos aos participantes, ocupantes do cargo de direção na Educação Infantil. Tal escolha se justifica pelo fato de encontrarmos apenas um participante do gênero masculino entre aqueles que responderam ao questionário *online* enviado pela pesquisadora. Como apresentaremos mais adiante, a maior parte dos participantes desta pesquisa é do gênero feminino, com idade média de 40 anos, o que confirma o contexto de feminização da Educação Infantil, em especial na Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

acontece na prática. Desse modo, verificamos que o “discurso” democrático expresso na legislação vigente nem sempre tem garantido as práticas e as vivências sociais democráticas nos diferentes espaços coletivos (TOMÉ, 2014; SCHERER-WARREN, 1999; HASCKEL, 2005; FRANZONI, 2015; SANTOS, M. S., 2012).

Em busca da compreensão de como o ideal democrático reivindicado pelos movimentos sociais acaba incorporado ao contexto educacional e, logo depois, apropriado por distintos discursos, sentimos a necessidade de clarear, ainda que de forma não tão profunda, o significado e as *nuances* da palavra “democracia”. Nessa caminhada, encontramos autores que ajudam a olhar as dificuldades e as contradições na consolidação da democracia, em especial em um país repleto de imensas desigualdades como o Brasil (WEFFORT, 1992; BOBBIO, 2015; RANCIÉRE, 2011; TOURAINÉ, 1996, SANTOS, B. de S., 2002; ARROYO, 2008).

Santos, B. de S. (2002, p. 74) chama atenção sobre como essas aspirações pela participação trazidas pelos movimentos sociais acabam reduzidas às formas de participação de baixa intensidade, cujas decisões dos indivíduos dizem respeito a assuntos com pouca relevância e impacto. Para o autor, isso pode ocorrer por muitas vias, entre elas pela burocratização da participação. Desse modo, percebemos que a existência e a regulação de fóruns, conferências, conselhos e associações, ainda que fundamentais, parecem não garantir a efetiva participação da sociedade. Registramos que esse fenômeno se faz presente em diferentes áreas da sociedade, inclusive no campo educacional.

Em sua pesquisa sobre práticas participativas na Educação Infantil, Franzoni (2015, p. 26) afirma que é preciso ampliar os aspectos participativos, indo além da tomada de decisões e superando as propostas de participação regulamentadas. Para a pesquisadora, mesmo com as determinações legais de regulamentação da gestão democrática, os estudos apontam em outra direção. “[...] as relações estabelecidas no interior das instituições [...] se caracterizam pelo embate entre as lógicas de participação de baixa intensidade, defendidas pelo Estado, e pela lógica democrática reivindicada pelos educadores e pesquisadores”.

Segundo o relatório do Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE):

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

nas escolas, seria necessário conhecer a dinâmica desses encontros. (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017, p. 51).

Estudos realizados por Tomé (2014), que analisaram os principais marcos da legislação educacional e do pensamento científico acerca da gestão na Educação Infantil, também apontam nessa direção. Como afirma a autora, o Estado, ao impor a lógica gerencial à administração das escolas públicas, nos anos de 1990, desconsiderou a organização do trabalho, os ideais e as práticas dos educadores e minimizou seu papel, promovendo a responsabilização da sociedade civil pela educação. Desse modo, há uma contradição nas lógicas apresentadas sobre a gestão educacional, que ora parece preocupada com a emancipação social, ora valoriza procedimentos e instrumentos que enfatizam o controle e o domínio da comunidade pelo Estado.

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

Como veremos mais adiante no referencial teórico, esses “ideais neoliberais” vão estabelecendo e naturalizando uma racionalidade com práticas padronizadas de gestão da escola que normatizam os lugares, o tempo, os discursos, os limites e até os papéis da participação. Preocupados com o que vem sendo denominado em âmbito internacional como Nova Gestão Pública (NGP) e com sua introdução em diferentes países, mais especificamente no setor educacional, pesquisadores apontam para uma racionalidade que apresenta um pacote de “soluções” para os problemas educacionais, independentemente do contexto a que pertencem. Nele, encontramos, entre outros, a avaliação e a regulação dos resultados com a responsabilização do diretor que passa a ocupar lugar central para a eficiência da gestão (MOSS, 2009; OLIVEIRA, D. A., 2015; LIMA; SÁ, 2017).

Os estudos de Apple (2000, 2003, 2006) também colaboram à compreensão de como a democracia vem se transfigurando de um conceito político para um

conceito econômico incorporado ao senso comum, que acaba por definir as formas de atuação do cidadão. Apple (2000, p. 116) alerta que o neoliberalismo transforma o mundo em “um vasto supermercado”, onde todos passam a se posicionar como consumidores. Assim, “a democracia transforma-se em práticas de mercado” onde “o ideal do cidadão é o do consumidor” (APPLE, 2000, p. 116).

O que observamos – não só no contexto educacional – é que, apesar de os movimentos sociais reivindicatórios pela ampliação da participação, da emancipação e da transformação social terem provocado mudanças significativas, o ideal democrático acaba esvaziado e descaracterizado pelo discurso da democracia liberal. E isso acaba ocorrendo, inclusive, durante os “governos democrático-populares” que não conseguem romper essa racionalidade. O resultado disso acaba refletido nas atuais políticas educacionais que propagam uma “[...] ideia de progresso dependente de uma gestão escolar eficaz, que prevê práticas de avaliação e de regulação mais eficientes no acompanhamento da aprendizagem e dos recursos escolares como garantia de resultados mais justos” (OLIVEIRA, D. A., 2015, p. 627).

No contexto delineado até aqui, é possível levantar ainda outros questionamentos: A quais objetivos e propósitos tem servido a Educação Infantil pública? Qual democracia é vivenciada pelas crianças e suas famílias no contexto educativo? Essas indagações remetem-nos aos escritos do filósofo John Dewey (1859-1952) que toma o conceito de democracia como fundamento de sua tese educacional. Em sua concepção, a democracia é muito mais do que um regime garantido por certos procedimentos formais, como o sufrágio, por exemplo; ela está intimamente ligada à liberdade, à individualidade e à inteligência, que, para ele, tiveram seus significados deturpados após o liberalismo.

Seguindo esse entendimento, lembramos Moss (2009, p. 418) quando afirma a “possibilidade” de que as instituições de Educação Infantil “[...] possam ser, antes de tudo, lugares de prática política democrática”. Segundo o próprio autor, ele usa a palavra “possibilidade” “[...] para enfatizar que esse entendimento é uma escolha que nós, como cidadãos, podemos fazer. Não há nada de inevitável nisso: há mais de uma maneira de pensar e manter essas instituições” (MOSS, 2009, p. 418).

Moss (2009) considera a prática democrática indispensável à Educação Infantil por ser um critério básico para a cidadania, “[...] um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver na tomada de decisões que afetam eles mesmos, grupos dos quais eles são membros e a sociedade como um todo” (MOSS, 2009, p. 419). Além de ser

um modo de resistência às formas de opressão e injustiça, o autor ressalta que a democracia permite que a diversidade floresça, proporcionando pensamentos e práticas diferenciadas, o que é extremamente desejável no espaço infantil.

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

Como afirma o autor, é pouco provável que a instituição de Educação Infantil se torne esse lugar de prática democrática sem que haja uma “intenção”, uma escolha ou ainda condições favoráveis. Por isso, um ponto de partida fundamental é a compreensão da criança como “[...] cidadão competente, um especialista em sua própria vida, tendo opiniões que são dignas de serem ouvidas e tendo o direito e competência para participar da tomada de decisões coletiva” (MOSS, 2009, p. 426).

Assim sendo, a prática democrática na Educação Infantil é viabilizada quando as diferentes linguagens das crianças e dos adultos são reconhecidas, quando se busca valorizar seus pontos de vista, ideias e experiências. Afinal, quando passamos a compartilhar valores de respeito à diversidade, às diferentes perspectivas sob uma mesma questão, ao pensamento crítico, reconhecemos que a realidade não é natural, não está dada e não é incontestável.

Nesse sentido, podemos questionar de que maneira a regulamentação da gestão democrática tem contribuído para tornar a Educação Infantil esse espaço aberto às práticas democráticas. E como essa efetivação acaba por influenciar na vivência da infância das crianças nesses espaços? Desse modo, consciente de que “[...] não é possível apreender fidedignamente as práticas dos sujeitos, mas as narrativas de suas práticas, segundo a visão deste narrador” (MINAYO, 2009, p. 49) e sem a pretensão de estabelecer soluções ou ajuizamentos definitivos sobre a realidade estudada, esta pesquisa tem a intenção de contribuir com as reflexões sobre a gestão vivenciada na especificidade da Educação Infantil. Nosso intuito, portanto, não é indicar como a gestão deveria acontecer, mas antes buscar elementos que ajudem a analisar como ela ocorre na prática.

Para isso, propomos, então, nesta dissertação, analisar as práticas de gestão das diretoras eleitas na Educação Infantil a fim de vislumbrar algumas das possibilidades, das fragilidades e dos desafios para a efetivação da gestão democrática nesse espaço. Assim sendo, ao pensar em todas essas questões significativas que foram apresentadas e na conjuntura social, econômica e política em que a gestão está imersa, a escrita dos capítulos desta dissertação parte de uma digressão em torno das discussões sobre o conceito de democracia, almejando uma compreensão de suas *nuances* e metamorfoses ao longo do tempo e suas eventuais consequências para o campo da educação. Na sequência, ao buscar o entendimento da atual concepção de gestão da educação pública, como prática e como campo teórico, delineamos, de modo geral, alguns princípios da administração pública em convergência com a gestão da Educação Infantil. Assim, articulamos os conceitos acerca da gestão escolar, da democracia e da Educação Infantil, a fim de auxiliar a compreensão e posterior análise da base empírica que traz o contexto da prática de gestão a partir das falas dessas diretoras eleitas.

No terceiro capítulo, retratamos nossa revisão bibliográfica, onde estão os estudos catalogados, nos últimos cinco anos, sobre a gestão democrática na Educação Infantil que constam na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e os artigos acadêmicos arquivados no portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No quarto capítulo, são apontados os caminhos metodológicos percorridos neste estudo. Para isso, explanamos sobre nossos objetivos, a escolha do campo e da ferramenta de coleta dos dados empíricos, além dos eixos temáticos e de análise elencados.

Em seguida, no quinto capítulo, apresentamos nossas análises sobre as respostas registradas nos questionários *online* respondidos por oito diretores (as) eleitos(as) em unidades de Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis, Santa Catarina. Nesse movimento analítico, em que operamos com base no conceito de análise relacional proposto por Apple (2006), buscamos transpor, a partir das falas dos participantes sobre sua própria prática de gestão, um entendimento de suas significações acerca da realidade vivenciada.

Finalmente, em nossas considerações, propomos o aprofundamento dos estudos e dos debates sobre a democratização da Educação Infantil e ressaltamos a urgência de mais democracia nesse espaço de relações entre crianças e adultos como condição para a vivência plena da infância no contexto educativo.

Ao finalizar esta introdução, ressaltamos que a proposta deste estudo decorre principalmente da crença, ou melhor, da negação do fim das utopias. Isso porque, assim como afirma Dewey (1970), é preciso ter “fé” na democracia. Assim sendo, esse ideal democrático pode e deve estar presente em todas as relações humanas, de modo a extrapolar o sistema político ou econômico vigente.

## 2 CECI N'ÉST PAS UNE DÉMOCRATIE<sup>5</sup>

O que é a democracia? Ódio à democracia. Os inimigos íntimos da democracia. Vida e morte da democracia. Democratizar a democracia. O futuro da democracia. O fim da democracia. A difícil democracia. Como as democracias morrem. Qual democracia?<sup>6</sup> Por muito tempo, sociólogos, filósofos, historiadores e diferentes pensadores vêm discutindo as *nuances* e as metamorfoses da democracia, o próprio sujeito democrático e a suposta subjetividade democrática<sup>7</sup>. A extensa história da democracia, com mais de vinte e cinco séculos, contribui para que ela tenha significados e definições diversas em cada época. É assim que, durante um período, ela chega a desaparecer como prática, mas sobrevive como uma ideia, servindo muito mais de objeto de debate filosófico do que propriamente como sistema político. Se, na antiguidade, a tônica era a participação direta do cidadão ateniense nas decisões políticas, hoje temos a ampla adesão pela representatividade. Diante desse quadro de dissensos, Rancière (2011) é provocativo e questiona: “Ainda se pode falar de democracia?”<sup>8</sup>.

Mesmo que a palavra democracia tenha atualmente uma conotação bastante positiva, percebemos que seu significado não é muito claro para a maioria das pessoas. A existência de distintos sistemas políticos que se autodenominam

---

<sup>5</sup> O título é uma referência ao livro *Ceci n'est pas une pipe: Sur Magritte*, escrito por Foucault em 1973. Nesse ensaio, Foucault faz reflexões sobre a arte do pintor surrealista René Magritte. O quadro que deu nome ao livro de Foucault é uma das obras primas do pintor. A obra é considerada uma reação contra o racionalismo e procura desafiar a convenção linguística de identificar algo como a coisa em si. O pintor procura negar o que estamos vendo, esvaziando de sentido aquilo que entendemos como sendo a palavra “cachimbo”. Desse modo, a associação que fazemos entre a ideia de cachimbo e aquilo que entendemos como cachimbo está negada. Essa reflexão teórica assemelha-se ao que se propõe desenvolver com relação ao entendimento da democracia: partir do pressuposto de que essas duas afirmações (a imagem e as palavras que a negam/conceito e realidade) coexistiam no mesmo espaço sem manter qualquer relação real entre elas ou aquilo que parece dado.

<sup>6</sup> O que é a democracia? (TOURAINÉ, 1996), *Ódio à democracia* (RANCIÈRE, 2005), *Os inimigos íntimos da democracia* (TODOROV, 2012), *Vida e morte da democracia* (KEANE, 2009), *Democratizar a democracia* (SANTOS, B. de S., 2002), *O futuro da democracia* (BOBBIO, 2015), *O fim da democracia* (GUÉHENNO, 1999), *A difícil democracia. Como as democracias morrem* (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018), *Qual democracia?* (WEFFORT, 1992), são alguns dos títulos de livros que ilustram as principais discussões sobre o tema na atualidade.

<sup>7</sup> Santos, B. de S. (2002) discute a ideia de que uma das condições de ampliação da democracia participativa é a formação de subjetividades mais democráticas. Essa subjetividade é entendida como “[...] processos de enredamento e negociação de sentidos entre as várias experiências vividas pelos sujeitos individuais e coletivos e as possibilidades de ação mais ou menos democráticas” (OLIVEIRA, I. B., 2006, p. 137). Desse modo, para Santos, B. de S. (2002), essas experiências práticas e cognitivas interferem na formação de subjetividades mais democráticas ou, ao contrário, podem dificultá-las.

<sup>8</sup> Tema da conferência apresentada em 24 de janeiro de 2011 na Universidade Panteion, Atenas.



democráticos contribui para essa indefinição com relação ao próprio conceito de democracia. De acordo com Cademartori (2007), os princípios democráticos foram sendo implantados basicamente em duas direções: uma no sentido da concessão de direitos políticos que originalmente eram privilégio de uma minoria e outra em direção a sua expansão no âmbito internacional. Com isso, tem-se, hoje, em comum nas modernas democracias, o fato de serem indiretas ou representativas e predominantemente liberais. Isso porque, mesmo tendo surgido antes do liberalismo, a democracia atual acaba incorporando algumas de suas características e sendo fortemente influenciada por suas ideias. O pensamento liberal foi desenvolvido com base em diversos pensadores, entre eles, Locke, Montesquieu, Kant, James Madison, Adam Smith, Rousseau, Tocqueville e Stuart Mill.

Na atual literatura, a maior parte dos estudos sobre a democracia é elaborada com base em conceitos como: liberdade, igualdade, direitos, participação, política e justiça. Grande parte dos autores descrevem com propriedade inúmeras definições sobre a democracia, falando sobre suas precondições, seus valores e suas controvérsias; no entanto, é possível verificar que não existe um consenso e as concepções muitas vezes divergem. Para Cademartori (2007), isso se deve, entre outras razões, pelo fato de essas produções terem sido desenvolvidas em contextos reais distintos e particulares, revelando, assim, uma diversidade com relação às possibilidades de entendimento e de prática democráticas.

Cademartori (2007) explica que a falta de clareza em relação ao significado da democracia está presente não só na prática política como também na pesquisa acadêmica. Ao tentar compreender a expansão da democracia em países com realidades distintas e contemplar toda essa variedade, a teoria democrática acaba muitas vezes se tornando comparativa. Contudo, ao mesmo tempo, seu referente empírico é limitado a poucos países e carregado de inúmeros pressupostos não examinados, refletindo, desse modo, as condições que prevalecem na institucionalização da democracia de alguns países especificamente.

Como se vê, procurar um entendimento sobre a democracia é uma tarefa complexa. Ainda assim, é preciso encarar o desafio, uma vez que, sem essa consciência, não será possível compreender sobre que bases e princípios a gestão democrática vem sendo instituída na gestão da Educação Infantil.

No campo teórico atual, tem-se discutido a crise da democracia tomando por base suas contradições e suas insuficiências. Alguns autores concebem que, não

existindo igualdade de condições no sistema econômico, não se pode considerar a existência de um sistema político democrático. Para outros teóricos, não se trata de considerar as características socioeconômicas, mas, sim, as características estritamente políticas, isso porque, embora insuficiente, essa visão busca evitar o risco de condenar as democracias existentes e, conseqüentemente, fortalecer o autoritarismo. No entanto, existem ainda aqueles que consideram a democracia “[...] um atributo sistêmico dependente da existência de um grau significativo de igualdade socioeconômica e/ou de uma organização social e política geral orientada para a realização dessa igualdade” (CADEMARTORI, 2007, p. 20).

Na reflexão desta dissertação, partimos do último entendimento apresentado por considerá-lo mais adequado ao tipo de análise que nos propomos a realizar. Essa visão crítica adotada em nossa pesquisa serve para compreender as contradições de nossa democracia, sem, com isso, desqualificá-la. Cientes dos paradoxos existentes, optamos por pensar a democracia positivamente como um processo, com tentativas e erros, como o exercício dessa contradição<sup>9</sup>.

Dito isso, tomamos, então, como ponto de partida, os escritos de Bobbio (2015). Em sua obra, em que o autor discute o estado atual e as contradições dos regimes democráticos, ele assinala que, em geral, a democracia aparece definida na literatura de forma genérica, sempre ao lado de especificações, a saber: democracia liberal, socialista, corporativa etc. Para o filósofo estudioso da democracia, ela deve ser considerada “minimamente” como um conjunto de regras que estabelecem quem está autorizado a tomar decisões coletivas e com quais procedimentos. A democracia é a regra da maioria. Entretanto, é preciso, ainda, necessariamente, que sejam garantidos alguns direitos como o de liberdade, de opinião, de expressão e de associação – justamente os direitos que servem de base ao Estado liberal.

Desse modo, para Bobbio (2015), o Estado liberal e o Estado democrático são interdependentes, pois, à medida que é preciso garantir liberdade para o exercício da democracia, é necessário o poder democrático para assegurar liberdades fundamentais. Assim, “[...] é pouco provável que um Estado não liberal possa assegurar um correto funcionamento da democracia, e de outra parte é pouco

---

<sup>9</sup> “É preciso pensar positivamente a democracia como o exercício dessa contradição. A atividade propriamente democrática é uma atividade que deve continuamente contradizer a lógica de privatização do poder de todos, própria do funcionamento estatal” (RANCIÈRE, 2011, p. 22).

provável que um Estado não democrático seja capaz de garantir as liberdades fundamentais” (BOBBIO, 2015, p. 38).

Bobbio (2015) propõe uma reflexão acerca da discrepância entre os ideais democráticos e aquilo que ele chama de “democracia real”, apontando alguns dos possíveis contrastes existentes. O primeiro deles refere-se à distribuição do poder. Segundo o autor, a democracia nasce de uma concepção individualista da sociedade, em que essa sociedade (*polis*) é “[...] um produto artificial das vontades dos indivíduos” que participam da vida política (BOBBIO, 2015, p. 41). Lembremos, aqui, que a organização e a concepção de esfera pública/política e a esfera privada para os gregos antigos é distinta e difere muito do entendimento que se tem na atualidade. Dessa forma, concebia-se um Estado em que, entre o povo e os seus representantes, não existem interesses particulares ou de grupos.

O modelo ideal de sociedade democrática era o de uma sociedade centrípeta. A realidade que temos diante dos olhos é a de uma sociedade centrífuga, que não tem apenas um centro de poder [...] mas muitos, merecendo por isto o nome, sobre o qual concordam os estudiosos da política, de sociedade policêntrica ou poliárquica (ou ainda, com uma expressão mais forte mas não de tudo incorreta, policrática). O modelo do Estado democrático fundado na soberania popular, idealizado à imagem e semelhança da soberania do príncipe, era o modelo de uma sociedade monística. A sociedade real, subjacente aos governos democráticos, é pluralista. (BOBBIO, 2015, p. 43).

O autor explica que, diferentemente da antiguidade, nos Estados democráticos atuais, os grupos são os protagonistas da vida política. Os sujeitos politicamente relevantes passam a ser as grandes organizações, associações, sindicatos, partidos políticos. “[...] não existe mais um soberano, o povo ou a nação, composto de indivíduos [...], mas apenas o povo dividido de fato em grupos contrapostos e concorrentes, com sua relativa autonomia [...]” (BOBBIO, 2015, p. 43).

O segundo contraste, de acordo com Bobbio (2015), deriva exatamente do primeiro. Nessa sociedade pluralista, cujos indivíduos singulares perderam sua autonomia, nasce a democracia representativa, caracterizada pela representação política que tem como princípio justamente a antítese da representação dos interesses (onde o escolhido deve perseguir os interesses particulares do representado). E, com isso, surgem impasses com relação a essa representatividade: uma vez eleito um representante, ele passa a representar a nação ou os interesses de seus eleitores? Como distinguir o interesse geral e o interesse particular deste ou daquele grupo, ou da combinação entre eles? Ou, ainda, será possível um representante que não represente interesses particulares?

Outra contradição apontada está ligada ao princípio de liberdade propagado pela democracia que seria capaz de derrotar o poder oligárquico, uma vez que esse princípio resultaria em uma esfera onde não existe distinção entre governo e governados. Contudo, a democracia representativa é a renúncia a essa liberdade. Assim sendo, a democracia atual serve mais como método de legitimação e controle das decisões políticas em que o indivíduo tem o papel de cidadão. Desse modo, se, na teoria clássica, quem governa é o povo, na democracia moderna substitui-se o governo do povo por um governo aprovado/legitimado pelo povo.

Após a conquista do sufrágio universal, se ainda é possível falar de extensão do processo de democratização, esta deveria revelar-se não tanto na passagem da democracia representativa para a democracia direta, como habitualmente se afirma quanto na passagem da democracia política para a democracia social [...], quando se quer saber se houve um desenvolvimento da democracia num dado país o certo é procurar perceber se aumentou não o número dos que têm direito de participar nas decisões que lhes dizem respeito, mas os espaços nos quais podem exercer este direito. (BOBBIO, 2015, p. 50).

Bobbio traz ainda outra disparidade que ele intitula “eliminação do poder invisível”. Isso porque o ideal democrático defende a transparência do poder, algo que para o autor nitidamente não acontece nas democracias como a conhecemos.

[...] o controle público do poder é ainda mais necessário numa época como a nossa, na qual aumentaram enormemente e são praticamente ilimitados os instrumentos técnicos de que dispõem os detentores de poder para conhecer capilarmente tudo o que fazem os cidadãos. (BOBBIO, 2015, p. 54).

Para o autor, mais do que promessa não cumprida, teríamos aqui revelada uma tendência totalmente contrária a esse ideal, ou seja, ao invés do controle extremo do poder por parte do cidadão, temos o “máximo controle dos súditos por parte do poder” concretizado por meio da tecnocracia e da burocratização.

De acordo com Bobbio (2015, p. 55), aqueles que defendem a democracia costumam propagar que o único modo de transformar os “súditos” em “cidadãos ativos” é por meio de uma educação para a democracia que deve se dar pelo “próprio exercício da prática democrática” – isso de forma concomitantemente e não anterior. O liberal Stuart Mill (*apud* BOBBIO, 2015) defende que a participação eleitoral e a extensão do sufrágio às classes populares têm valor educativo para sua própria conscientização. Essa afirmação gera inúmeras discussões em torno dessa temática intitulada “cultura política”. No entanto, em contrapartida, Bobbio chama atenção para um fenômeno recorrente: a apatia política, onde há justamente a renúncia desse direito.

Ao pensar sobre todas essas contradições, o autor indica que uma das formas de se entender a razão dessas “promessas não cumpridas” é, justamente, questionar se elas poderiam realmente ser cumpridas. Dessa forma, se pensarmos que o projeto político democrático é idealizado para uma sociedade bem menos complexa, vemos que os contrastes acontecem por causa dos obstáculos que não puderam ser previstos e que surgem em decorrência das transformações da sociedade. Para Bobbio (2015), a tecnocracia e o aumento da burocracia dificultam a implementação do método democrático e a concretização de alguns ideais da democracia. Entre esses obstáculos, ele aponta:

- a) A mudança de uma economia familiar para uma economia de mercado e de uma economia de mercado para uma economia protegida, regulada planificada que acaba exigindo competências técnicas para a resolução de problemas políticos. Os problemas tornam-se mais complexos (inflação, distribuição de renda, economia etc.) e passam a ficar distantes do cidadão comum e a demandar especialistas. A tecnocracia e a democracia são opostas: uma defende que sejam chamados a decidir aqueles poucos que detêm o conhecimento específico para determinados problemas, enquanto a democracia baseia-se na hipótese de todos decidirem a respeito de tudo.
- b) O contínuo crescimento do aparato burocrático, de um aparato de poder hierárquico oposto ao sistema democrático. Historicamente, estados mais democráticos tornam-se mais burocráticos como resultado do próprio processo de democratização e consequente aumento das demandas sociais.
- c) A emancipação da sociedade civil faz aumentar as demandas do governo que precisa respondê-las adequadamente. No entanto, as demandas de uma sociedade livre e emancipada não param de crescer, são sempre mais urgentes e numerosas. Isso dificulta a resposta do sistema, por mais eficiente que seja, levando a uma sobrecarga e a chamada “ingovernabilidade da democracia”. Diante da rapidez das demandas do cidadão, vemos o contraste com a lentidão dos complexos procedimentos do sistema político democrático. “A democracia tem a demanda fácil e a resposta difícil”.

Como vimos, Bobbio entende a democracia não como uma condição ideal, mas como um método onde as relações sociais estão submetidas a regras previamente estabelecidas e institucionalizadas. Logo, é compreendido pelo autor, como

instrumento de organização social pautado no consentimento para assegurar direitos básicos. Ou seja, um sistema de regras de procedimentos para a tomada de decisões coletivas a partir do consentimento dos envolvidos nas decisões. Portanto, nas democracias, o papel da maioria não é exercitar o poder, mas consentir periodicamente que uma minoria o exercite em seu nome.

Para Bobbio (2015), o pressuposto para o correto funcionamento desses mecanismos procedimentais do regime democrático é a garantia dos direitos à liberdade. Assim sendo, as normas constitucionais seriam regras preliminares que asseguram esses direitos de liberdade e possibilitam a ação daquelas normas que permitem que a democracia exista. O autor reconhece que ainda assim existem limitações quanto ao alcance desses mecanismos e lembra dois fenômenos que têm acompanhado o processo de democratização e persistem mesmo nos Estados democráticos mais aperfeiçoados: a apatia política e a manipulação do consentimento.

Com a apatia, a participação torna-se restrita, ao mesmo tempo que é distorcida em função da manipulação de informações pelas mídias. Ele afirma ainda que algumas das dificuldades de efetivação da democracia não advém apenas da inexistência de uma formação social “ideal”, mas da existência de grupos de poder a despeito das eleições diretas. Uma minoria, legitimada pelo voto, alterna a disputa pelo poder e representa os interesses não da coletividade, mas de pequenos grupos. Além disso, apesar de suas promessas iniciais de ampliação da participação, percebemos que a democracia acaba restrita às ações do Estado, não ocupando de forma concreta outros espaços da vida social.

Ainda assim, a despeito de suas incoerências e controvérsias, Bobbio (2015) afirma que a democracia pode ser melhorada. No entanto, o grande desafio que se impõe é justamente fazer valer as regras do jogo democrático. Regras concebidas a partir do livre debate de ideias. Ele ressalta positivamente o fato de que as regras formais da democracia introduzem, pela primeira vez na história, técnicas de convivência que superam a resolução de conflitos por meio da violência. “Apenas onde essas regras são respeitadas o adversário não é mais um inimigo (que deve ser destruído), mas um opositor que amanhã poderá ocupar o nosso lugar” (BOBBIO, 2015, p. 68).

Diante dessas reflexões políticas, Bobbio faz uma constatação que parece evidente: é preciso mais democracia. E ele se pergunta: essa exigência de um

alargamento da democracia representativa e da instituição de uma democracia direta é insensata? Ele diz que não e argumenta:

Os significados históricos de democracia representativa e de democracia direta são tantos e de tal ordem que não se pode pôr os problemas em termos de ou-ou, de escolha forçada entre duas alternativas excludentes, como se existissem apenas uma única democracia representativa possível e apenas uma democracia direta possível; o problema da passagem de uma a outra somente pode ser posto através do *continuum* no qual é difícil dizer onde termina a primeira e onde começa a segunda. (BOBBIO, 2015, p. 86).

Ainda assim, ao analisar a crise da democracia sob a óptica de seus paradoxos, Bobbio é otimista pois ele entende que, em vez de “crise” ou “degeneração”, poderíamos falar em adaptação à realidade complexa que se impõe. Bobbio conclui que a democracia ideal ou perfeita não será viável enquanto seus valores forem nosso ponto de partida, em vez de ser aonde desejamos chegar. “A democracia é um *processo lento mais irrefreável* de aproximação a esses valores, inatingíveis por incompatíveis” (BOBBIO, 2000 *apud* CADEMARTORI, 2005, p. 299, grifo do autor).

O filósofo francês argelino Jacques Rancière tem uma visão bem mais ácida sobre o tema. Ele pergunta se o nome democracia ainda convém aos regimes sob os quais vivemos (RANCIÈRE, 2011). Depois de analisar, assim como Bobbio (2015), as promessas da democracia, ele afirma ser necessário repensar inteiramente o seu significado para que se possa revestir a ideia democrática de toda a sua força.

Rancière (2011) inicia sua análise da formulação clássica em que a questão da democracia é formulada a partir de sua polarização: a primeira oposição trata da democracia/totalitarismo. Após a segunda guerra, a democracia é caracterizada como um sistema de governo baseado na representação parlamentar, nas eleições livres, nas liberdades de associação e de expressão e na proteção do indivíduo contra as arbitrariedades do Estado. Essa oposição passa a caracterizar então a democracia, não apenas como uma forma de governo, mas como um modo de vida global, em que são partilhados valores, em que se propõe uma união entre democracia e liberdade econômica e individual (porém, de acordo com a crítica do autor, a livre escolha do indivíduo é o mercado). Concomitantemente, os marxistas denunciam uma outra oposição: entre a democracia formal/real. Para eles, aquela democracia não era “real”, pois não permitia um poder da coletividade e nem a igualdade entre os indivíduos. Essa última oposição acaba se desfazendo junto à queda da União Soviética.

Para Rancière (2011), a decomposição do bloco soviético foi entendida por muitos como uma vitória da democracia: agora o mundo finalmente iria “evoluir”. A

democracia passa a representar um “[...] fim que todos os países eram solicitados a atingir, ainda que com ritmos diferentes” (RANCIÈRE, 2011, p. 34). Contudo, aquela união ideal e perfeita entre o poder coletivo, o livre mercado e a liberdade do indivíduo, aos poucos, começa a mostrar suas deficiências, uma vez que a liberdade de mercado impõe uma restrição ao poder coletivo. Além disso, é possível perceber as dificuldades impostas pelas próprias demandas da democracia para o pleno funcionamento do governo.

Segundo Rancière (2011), a partir daí se vê o desenvolvimento de uma cultura de governo consensual, que, para os menos atentos, aparentemente parece designar uma prática democrática. Todavia, o consenso aqui significa a impossibilidade de discordar do que é dado. “A cultura do consenso é uma cultura que admite um certo estado de coisas, um certo estado da relação de forças, como um dado objetivo que se impõe a todos [...]” (RANCIÈRE, 2011, p. 45). O consenso imposto é a economia, a lei de mercado mundial. Ela funciona como um fato que exige que os governos adaptem seus países, seguindo orientações de organismos internacionais que impõem um programa comum: destruição dos serviços públicos e dos sistemas de proteção social da população. Essa premissa aparece com uma justificativa: para administrar essa “complicada” máquina de governo, exige-se uma elite especializada de gestores competentes, uma vez que qualquer erro pode causar o colapso e a falência do sistema, prejudicando a coletividade.

Daí o reforço de uma oligarquia dirigista de políticos intersubstituíveis, estritamente ligada à oligarquia financeira dirigente, a grupos de especialistas que fornecem a justificação científica de seus atos e a jornalistas e intelectuais que os apresentam à opinião pública como inelutáveis. (RANCIÈRE, 2011, p. 30).

Ainda de acordo com o filósofo, o poder do povo acaba assim cada vez mais reduzido ao período eleitoral, ou seja, à escolha entre versões mal disfarçadas de um mesmo programa de governo. O cidadão torna-se um usuário do sistema público e é convertido em um número nos cálculos estatísticos. Desse modo, as reivindicações da população ou qualquer outra forma de luta que estejam fora desse consenso econômico precisam ser imediatamente invalidadas perante a opinião pública. As lutas pelos direitos conquistados ou contra o desmantelamento dos serviços públicos são apresentadas como defesa de privilégios de alguns em detrimento do interesse comum e que prejudica a coletividade.



As lutas democráticas vão se tornando perigosas e ameaçadoras e precisam ser estabilizadas. Os movimentos populares que se colocam em oposição ao poder oligárquico são agora desqualificados e taxados como vertentes do populismo e/ou associados a grupos radicais. Vemos, com isso, despontar o individualismo de uma massa indiferente ao bem público.

Rancière (2011) explica ainda que todas essas críticas já faziam parte das denúncias marxistas e observa que, nas últimas décadas, temos sido testemunhas de um movimento de involução da democracia, no sentido de que ela vai se tornando cada vez mais oligárquica e, conseqüentemente, vai achatando o poder real do povo. Nesse contexto, os grupos que estão no poder teriam duas tarefas principais: sua própria manutenção e a instauração mundial de uma lei de mercado que passa a exigir “governos especialistas insensíveis” aos desejos das massas. Como vimos, essa especialização serve à legitimação dessas oligarquias em detrimento da legitimação popular, justificando as medidas “impopulares” como necessárias à coletividade e a manutenção do Estado.

Rancière (2011) afirma que essa “rarefação ao extremo do poder popular” se justifica com denúncias ideológicas com relação aos perigos do embate democrático. O resultado disso: governos de técnicos-especialistas insensíveis às demandas da população e a negação do poder legítimo do povo. Para o autor, a análise desse duplo paradoxo, em que o Estado é democrático somente na aparência e o poder do povo é rarefeito, remete à análise de um outro paradoxo na própria ideia democrática. Ele explica que não se trata de negar que a ideia democrática é contraditória ou ilusória, mas, sim, de reafirmar o poder do povo como condição primeira da política em geral. Essa seria a única forma de romper com a dominação oligárquica.

Ao destacar semelhanças entre as atuais críticas à democracia nos países ocidentais e as críticas recebidas em sua origem na Grécia, o autor busca analisar a associação entre a igualdade democrática e a igualdade entre os indivíduos. Partindo das críticas realizadas por Platão em que ele sustenta que a democracia é uma “antinatureza”, Rancière (2011) resgata seu sentido mais radical para reafirmar que o poder do povo não é natural, mas uma contradição em si mesmo. Isso se daria porque a ideia “natural” de poder sempre se baseou na dissimetria: “[...] há aquele que exerce o poder e aquele que é submetido a esse poder, que é o objeto desse poder. Mas esta ideia faz-se acompanhar de uma outra, a de que essa submissão não é acidental, mas estrutural” (RANCIÈRE, 2011, p. 33).

Para Platão, essa ideia de poder funda-se na natureza das coisas e nas formas como as comunidades estão estabelecidas. Desse modo, o exercício do poder estaria ligado ao exercício de uma superioridade preexistente, que permite governar uma massa inferior. Por isso mesmo, a ideia democrática aparecia como uma aberração para o filósofo grego.

Na antiguidade, o poder do *démos* não podia ser o poder de nenhum grupo específico. Participar da esfera política na Grécia era estar entre iguais, onde não existia comandante ou comandados (ARENDDT, 2000). O princípio da democracia é a ideia de um poder que não pertence a ninguém e que não pode ser tomado em nome de nenhuma competência específica. Desse modo, “[...] a democracia arruína a própria ideia de uma qualidade particular que dá a um grupo a legitimidade para governar” (RANCIÈRE, 2014, p. 41). Esse é, na opinião de Rancière, o escândalo “antinatural” da democracia. O pensador conclui então que, enquanto um Estado for simplesmente o poder do mais forte, não é um Estado político.

O princípio democrático não é o princípio de um regime político particular. É o princípio da existência da política em geral, o princípio que vem interromper o exercício “natural” das formas de poder e de autoridade imanentes à reprodução da sociedade. Numa palavra, é o princípio que faz com que exista política e não apenas poder. (RANCIÈRE, 2011, p. 34).

Dentro dessa lógica, Rancière (2011) entende que os movimentos sociais são na verdade movimentos políticos que afirmam a capacidade coletiva, a capacidade de todos e de qualquer um de enfrentar as oligarquias detentoras do poder. A necessidade e o desejo de destruição dessa esfera de poder coletivo por parte das oligarquias corroboram para a afirmação de que o Estado democrático é uma contradição em si mesmo.

Se ainda se pode falar de democracia é, quanto a mim, com a condição de propor uma ideia forte da democracia enquanto *impossível* poder de todos que não pode ser reduzido sem desaparecer, à sua encarnação estatal. O poder do povo é sempre o poder de um certo povo, o povo definido pela capacidade de qualquer um, contra outras figuras do povo, o povo que se incarna no Estado ou na raça. (RANCIÈRE, 2011, p. 56, grifo do autor).

A ideia de democracia de Rancière (2011) pressupõe uma capacidade partilhada e um mundo de ação alicerçado nessa capacidade. Por isso, ele sugere um processo em que todos possam participar, uma vez que a igualdade<sup>10</sup> não é um fim a

---

<sup>10</sup> Em seu livro *O mestre ignorante: cinco lições para a emancipação intelectual*, Rancière resgata as ideias do filósofo francês Joseph Jacotot (1770-1840), que se distanciam das teorias de progresso de sua época. Essas teorias progressistas tomavam como pressuposto a desigualdade, prometendo a

atingir, mas um processo que constrói, no presente, suas formas concretas de existência. “É o princípio de uma igualdade que deve ser pressuposta, tomada como ponto de partida e não como um ponto de chegada a alcançar” (RANCIÈRE, 2011, p. 57).

Em seus escritos sobre a democracia, Touraine (1996) traz uma crítica ao que ele chama de “centralismo democrático”, seja ele burocrático ou revolucionário, que sufoca a ação autônoma dos atores envolvidos. Para o autor, o caminho da democracia está tão afastado da revolução quanto da ditadura: “E como será possível combinar estas duas convicções: não há democracia sem limitação de poder, assim como não há democracia sem a busca de uma ‘boa vida’” (TOURAINÉ, 1996, p. 254).

A resposta para essa questão passa pelo que Touraine (1996) define como uma “cultura democrática”, em que se dá a valorização da diversidade que possibilita as mais variadas vivências, um maior número de tempos e espaços e o diálogo dos indivíduos e culturas. Contudo, isso não acontece pelo simples reconhecimento do outro, mas por meio do diálogo entre aqueles que pensam e se organizam de diferentes maneiras. “É o reconhecimento do outro como trazendo uma resposta particular, diferente da minha, a interações comuns” (TOURAINÉ, 1996, p. 261). O autor baseia-se em uma concepção de democracia que não é somente ou puramente política.

O objetivo principal da democracia deve ser permitir que os indivíduos, grupos ou coletividades se tornem sujeitos livres, produtores de sua história, capazes de unir em sua ação, o universalismo da razão e a particularidade de uma identidade pessoal e coletiva. (TOURAINÉ, 1996, p. 255).

Assim, os direitos individuais precisam estar apoiados na liberdade política e devem estar acima das relações particulares de dominação. Isso porque “[...] é preciso dar prioridade ao direito de cada ser humano afirmar sua liberdade” (TOURAINÉ, 1996, p. 255) de forma particular, a partir de sua experiência, e não em nome de uma sociedade ideal. “[...] o papel principal na construção da democracia deve ser desempenhado pelos atores sociais [...]. O que leva a definir a democracia, antes de

---

igualdade de saber por vir, ao final do processo. Essa lógica acaba, segundo Rancière, reproduzindo uma desigualdade “quase natural” entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os detentores do saber e os ignorantes. Para Jacotot, quem parte da desigualdade reproduz a desigualdade. Daí Rancière (2011, p. 25) concluir que “[...] a desigualdade e a igualdade não são estados entre os quais é preciso traçar caminhos, são processos que determinam eles próprios o sentido do caminho e as maneiras de caminhar”.

tudo, como cultura e não tanto como um conjunto de instituições e procedimentos” (TOURAINÉ, 1996, p. 256).

Para ele, o que caracteriza uma sociedade democrática não é sua forma de consenso ou de participação, mas a “[...] qualidade das diferenças reconhecidas, administradas por ela, a intensidade e profundidade do diálogo entre experiências e culturas diferentes” (TOURAINÉ, 1996, p. 262). Nesse sentido, a democracia é um apelo à liberdade e à responsabilidade do indivíduo que é o ator social capaz de mudar sua comunidade. Para isso, deve-se apoiar na igualdade, não somente de direitos, mas no sentido de uma “[...] consciência de filiação comum a um espaço humano que pertence tanto a uns como aos outros” (TOURAINÉ, 1996, p. 263).

Para o autor, é necessário que se faça o reconhecimento e a defesa de novos espaços da democracia. “É preciso procurar o que pode voltar a dar vida, força e paixão à democracia, a essa palavra que se tornou vazia de sentido, citada com mais frequência em discursos oficiais [...] do que nos bairros ou nações pobres” (TOURAINÉ, 1996, p. 260).

Assim como Touraine (1996, p. 256) compreende que a democracia é, por natureza, “antiutópica”, Dewey (2008) afirma que a democracia não pode ser vista apenas como um modelo utópico de uma sociedade ideal do futuro. Para Dewey, ela é, antes disso, um meio e um fim e, portanto, se constitui no presente. Assim sendo, os meios seriam as atividades individuais voluntárias traduzidas em uma força de organização inteligente, sem coerção ou violência. “O princípio fundamental da democracia é que os fins de liberdade e individualidade para todos apenas podem ser obtidos por meios que estejam de acordo com esses objetivos” (DEWEY, 2008, p. 132).

Dewey é reconhecido por seu conceito radical de democracia. Encontra-se uma ideia de democracia não como uma forma de governo, mas como um modo de vida, um modo de ser e viver em comunidade (MOGILKA, 2003; DEWEY, 2008). O autor critica a democracia política como sistema de governo, traduzida em suas instituições e mecanismos (soberania, representação, regra da maioria e sufrágio universal). Para ele, como uma ideia, a democracia necessita de um lugar para acontecer: a comunidade. Nesse sentido, o conceito de associação é o que permitiria a passagem da democracia política à essa ideia de democracia. Assim sendo, “[...] a associação é o que funda a comunidade e a cooperação é o que permite que ela persevere” (DEWEY, 2008, p. 144).

Como comunal, a democracia entendida por Dewey traduz-se em um modo de vida associativo e cooperativo, ao encontro da liberdade. Isso porque rejeita as ideias de necessidade, vontade e razão como fundamentos à associação. Antes disso, compreende que a associação se fundamenta na liberdade que é o que garante a realização das potencialidades humanas, possíveis apenas na rica e na múltipla associação com os outros. Essa ideia assemelha-se às bases da democracia tal como concebida na antiguidade (ARENDR, 2000).

Para Dewey (1979), a democracia só faz sentido como valor, como um modo de vida. Ele acredita na associação, na agregação de pessoas para um meio e um fim, que se traduz em um modo de vida cooperativo e coletivo. De acordo com Cunha (2001, p. 56), essa “[...] fé deweyana na democracia e no indivíduo capaz de viver associativamente não decorre de elementos dados ou potenciais que irão manifestar-se obrigatoriamente”. Dewey vislumbra esse potencial humano como articulador de uma ordem social verdadeiramente democrática, “[...] mas não crê que isso vá acontecer se não estivermos dispostos a fazer acontecer”. Isso porque “[...] nada garante a democracia, a não ser as ações voltadas à sua concretização” (CUNHA, 2001, p. 56).

Diferentemente da lógica liberal que considera a sociedade como um adensamento de indivíduos isolados e únicos responsáveis pelo próprio sucesso ou fracasso; na concepção de Dewey, uma ordem social verdadeiramente democrática só é exequível por meio de uma educação baseada na vivência democrática. Por esse meio, pode-se desenvolver o pensamento reflexivo capaz de superar o pensamento empírico (disseminado pelo senso comum). Para o autor, é justamente esse pensamento crítico que deve estar presente na ação social das pessoas, servindo para viabilizar o modo de vida democrático, objetivando alcançar o bem-estar coletivo. Dessa forma, ele propõe uma revolução do pensamento que leve à revisão de padrões dados pela própria sociedade.

Por isso Dewey pode ser considerado um pensador utópico. Sua aposta na democracia e nos valores liberais, revistos à luz do pensamento reflexivo e da ciência, contribuiu para alterar a ordem vigente; suas propostas, juntamente com a de outros pensadores, fermentaram movimentos sociais direcionados para a conquista de um mundo mais justo e racional. [...] aquelas lutas trouxeram valiosas alterações no modo de pensar a vida democrática e na maneira de tentar sua efetivação; permitiram aflorar princípios que ainda hoje assinalamos como referência válida em nossas críticas ao neoliberalismo e quando nos mostramos favoráveis a ações sociais em benefício dos excluídos. (CUNHA, 2001, p. 112-113).

Como vimos, a utopia democrática de Dewey, que serve de inspiração para Anísio Teixeira (1900-1971), em sua incansável luta por uma escola para todos, pretende impulsionar ações de transformação da realidade. Mogilka (2003) ressalta que Dewey trabalha um conceito radical de democracia, e suas reflexões servem de base, até hoje, para teorias do pensamento social avançado, como a teoria da resistência. “Para Dewey, democracia não é apenas uma forma de governo, mas uma forma de vida, aquela que permite as mais plenas e realizadoras experiências para todas as pessoas” (MOGILKA, 2003, p. 140).

Dewey define a democracia em uma perspectiva pragmática e experiencial, negando sua forma abstrata e puramente formal que, muitas vezes, não é suficiente para a garantia de efetivação dos direitos propagados (MOGILKA, 2003). Ao pensar sobre a educação, busca a ligação entre o ensino e a prática. Em suas experiências práticas em escolas experimentais nos Estados Unidos, ele encontrou subsídios para escrever algumas de suas obras clássicas<sup>11</sup>.

O pensamento filosófico de Dewey tem influenciado vários autores da área da educação, entre eles, Henry Giroux e Michael Apple que trabalham a teoria da resistência que fundamenta o conceito de escolas democráticas<sup>12</sup>. Como indicado na introdução deste trabalho, os estudos de Apple (2000, 2003, 2005, 2006) foram fundamentais para a compreensão sobre como a democracia passa de um conceito social e político para um conceito econômico incorporado ao senso comum.

Apple (2003) explica que, ao definir as formas de atuação do cidadão - agora convertido em consumidor, as ideias neoliberais acabam levando a despolitização ao reduzir tudo a questões econômicas, passíveis de serem administradas ou gerenciadas sob a lógica do mercado. Assim, enquanto a ideia de cidadania implica uma atuação política que se dá não só pelo interesse individual, mas pela consciência de pertencimento a um coletivo, na lógica do capital isso não ocorre, já que a

---

<sup>11</sup> Entre outras, citamos: *A escola e a sociedade* (1899); *A criança e o Currículo* (1900); *Como Pensamos* (1910); *Democracia e Educação* (1916).

<sup>12</sup> De acordo com Mogilka (2003), são escolas que têm por preocupação central ampliar, por meio da educação, as condições favoráveis ao modo de vida democrático. Essas condições favoráveis são “[...] o livre fluxo de ideias, que permite às pessoas estarem tão bem informadas quanto possível; fé na capacidade individual e coletiva das pessoas criarem condições de resolver problemas; o uso da reflexão crítica para avaliar problemas, ideias e políticas; preocupação com o bem-estar dos outros, com o bem comum e com a dignidade e os direitos dos indivíduos e minorias; compreensão de que a democracia não é um ‘ideal’ a ser buscado, mas um conjunto de valores que devemos viver na prática e que deve regular a nossa vida coletiva; e a organização de instituições sociais para promover o modo de vida democrático” (MOGILKA, 2003, p. 142).

discussão política é inconveniente e ao consumidor importa apenas questões e interesses pessoais. Se as leis de mercado são indiscutíveis, o debate, a argumentação, a dissensão e a controvérsia são coisas da política e, portanto, não pertencem ao universo econômico (CUNHA, 2001).

É o indivíduo possessivo, sem-gênero, sem-classe e sem-raça, um ator racional, economicamente falando, que é construído por e constrói uma realidade em que a democracia não é mais conceito político, mas está reduzida a uma representação econômica. (APPLE, 2005, p. 44).

Na educação, isso se traduz em um padrão de qualidade único estabelecido pelo mercado e não pela coletividade. Esse “criativo trabalho ideológico/político”, segundo Apple (2005), requer a produção de informações educacionais padronizadas, baseadas em “produtos” estandardizados, que possibilitam comparações e facilitam as escolhas dos “consumidores”. Com isso, vai se formando um consenso perigoso de que somente aquilo que pode ser mensurado é relevante. Uma lógica gerencial que padroniza, desconsiderando a organização própria da escola e suas particularidades, e estabelece a competitividade, a meritocracia e a responsabilização individual. Essa reestruturação das instituições educativas públicas envolve uma ação baseada no pragmatismo e na técnica, em detrimento das relações políticas.

Para Apple (2005), com a educação pública reduzida à mercadoria ou como um negócio lucrativo, vemos corrompida sua finalidade de formação e de emancipação do cidadão. Isso porque, como principal política social prevista na constituição dos países democráticos, a educação é um direito essencial para a livre participação política e social das pessoas.

Dentro da gestão da educação, isso se vê refletido na deliberada e desejável eliminação do conflito pela lógica do consenso que ajuda a reafirmar o discurso da impossibilidade de mudança. Desse modo, registra-se uma identificação do conflito e do debate como algo negativo (demorado e pouco produtivo) e o consenso como algo desejável e positivo (produtivo e rápido); assim, qualquer posicionamento que não esteja de acordo com o consenso destoa do senso comum causando estranhamento e, portanto, precisa ser evitado ou descartado.

Apple (2003, 2006) traz o conceito de senso comum para examinar a ideologia dominante nas escolas. Para o autor, o senso comum é formado por diferentes ideologias determinadas por blocos hegemônicos (aliança formada por diferentes grupos) que apresentam sua visão de mundo como uma forma natural de entender e

operar a sociedade. Assim sendo, as ideias que compõem o senso comum não foram impostas, mas, de certo modo, acabam fazendo sentido para as pessoas porque se conectam a problemas reais do seu cotidiano. Um discurso vai se tornando “verdadeiro” quando consegue ancorar-se em entendimentos já existentes no senso comum, mobilizando-os como única forma ou ponto de vista para a compreensão daquela realidade. Aquele discurso não é mais percebido como dominante, mas como uma forma naturalizada de pensamento e ação, convertendo-se em senso comum.

Desse modo, vai se naturalizando e legitimando uma ideia única do que é ser uma “boa” escola, de democracia, de eficiência da gestão, de qualidade etc., estabelecendo, como verdadeiras, formas muito particulares de ver e de organizar o mundo. Ainda assim, Apple (2003) entende a escola como um espaço contraditório, onde acontecem relações de poder, com sujeitos mediando essas relações e onde se tem a possibilidade de criação de dinâmicas diferentes. É fundamental então compreender o espaço educativo como um lugar de complexidade e de contradição, passível de reprodução, mas também de transformação. Um espaço de possibilidades.

Santos, B. de S. (2002) aponta outras consequências da consolidação dessa concepção hegemônica de democracia:

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

A partir de seus estudos sobre as possibilidades das experiências de democracia participativa em diversos países como manifestações contra-hegemônicas, o autor afirma que a perda da “demodiversidade” – coexistência pacífica ou conflituosa de diferentes modelos e práticas democráticas – ajudou a consolidar a democracia liberal.

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



Nesse modelo hegemônico, vemos a dissensão entre democracia como ideal e democracia como prática. “A imposição universal do modelo liberal leva ao extremo esta distinção e nela a democracia realmente existente está frequentemente tão distinta do ideal democrático que não parece mais que uma caricatura dele” (SANTOS, B. de S., 2002, p. 73). O autor salienta que, neste contexto, as aspirações pela participação trazidas pelos movimentos sociais acabam sendo reduzidas a formas de participação de baixa intensidade em diferentes setores da sociedade. “Com isso, os objetivos de inclusão social e de reconhecimento das diferenças foram sendo convertidos e pervertidos no seu contrário” (SANTOS, B. de S., 2002, p. 74).

O autor sugere como possibilidade o exercício de práticas democráticas que intensifiquem e aprofundem a democracia, por meio da coexistência da democracia participativa em complementaridade à democracia representativa. Ainda assim, reconhece que mesmo a democracia participativa também está sujeita à descaracterização, uma vez que ela também pode ser cooptada por interesses e atores hegemônicos para, com base neles, legitimar a exclusão social. Santos, B. de S. (2002) salienta que essa perversão pode ocorrer também por muitas outras vias, entre elas pela burocratização<sup>13</sup>.

Para compreender como essa questão da burocratização influencia o contexto educativo, retomamos os documentos oficiais em que estão alicerçados os ideais democráticos. Além da Constituição Federal de 1988, que estabelece a gestão democrática como um princípio orientador da escola pública (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) regulamenta a participação como um direito e um dever, passando a normatizar o funcionamento da gestão por meio dos conselhos escolares (BRASIL, 1996). Historicamente, a definição da LDB foi marcada por embates. Assim, como nas discussões da Constituição Federal, projetos de educação distintos disputavam

---

<sup>13</sup> Importa ressaltar a diferença entre o significado dos termos burocratização e burocracia. A partir do século XIX, o termo burocracia ganha um sentido mais técnico e menos pejorativo, sendo usado para designar a crescente especialização das funções administrativas visando a eficiência. Desse modo, por não ser inerente à sociedade e nem ao Estado, a burocracia é fruto da divisão e hierarquização do trabalho. É nesse processo de organização do trabalho que surge o termo burocratização, derivado do primeiro, mas com uma conotação negativa por indicar uma degradação da estrutura e das funções dos aparelhos burocráticos. Assim, a burocratização significaria o emprego de práticas que não contribuem para a eficiência do sistema, como, por exemplo, o excesso de ritualismos formais que, além de dificultar, promovem a lentidão de diferentes processos. Alguns teóricos, como Bobbio, consideram que esse fenômeno degenerativo é inevitável e está presente nas mais variadas organizações.

entendimentos sobre a gestão, gerando tensões em relação ao papel do Estado (ADRIÃO; CAMARGO, 2002).

Com isso, de acordo com Dal Ri e Vieitez (2011), o princípio de gestão democrática acaba aparecendo de forma genérica nesses documentos, o que propicia a estados e municípios certa liberdade em seu entendimento e implantação. Ainda assim, os autores registram que “[...] a literatura vem demonstrando que um modelo básico, com poucas variações e nucleado pelo conselho de escola, foi adotado pelos poderes públicos” (DAL RI; VIEITEZ, 2011, p. 56). Os autores destacam que, mesmo com as políticas públicas, registramos entraves no compartilhamento de decisões e na tradução da gestão democrática como prática participativa.

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

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

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

Nesse sentido, Paiva (2016, p. 95) diz que “[...] os direitos sociais foram os últimos a nascer e, ao que parece, vieram para ficar”. A autora cita Bobbio ao afirmar que o problema mais grave com relação à conquista de direitos não é o de sua fundamentação, mas, sim, com sua manutenção. “A ideia de que a luta por direito

inverte a mão tradicional do poder — que passa a vir de baixo para o alto — leva diretamente à relação entre direito e democracia” (PAIVA, 2016, p. 95). Isso porque, para Bobbio (1992 *apud* PAIVA, 2016), enquanto os direitos de liberdade nascem contra o superpoder do Estado e com o objetivo de limitá-lo, os direitos sociais exigem exatamente o contrário: a ampliação desses poderes.

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

Dourado (2007) considera que é tarefa do Estado assegurar condições políticas e de gestão para o envolvimento e a participação da sociedade na formulação das políticas educacionais. Para o autor, a gestão democrática é um processo de aprendizado e de luta política que extrapola a prática educativa, vislumbrando, em suas especificidades e sua autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático que permitiram repensar as estruturas de poder autoritário presentes nas relações sociais e nas práticas educativas.

Pensar as políticas e a gestão da educação no Brasil, tendo por base a defesa de um padrão de qualidade referenciado socialmente, implica, segundo Dourado (2007), analisar a lógica centralizada e autoritária que tem permeado as políticas educacionais em todos os níveis de ensino, particularmente na Educação Básica. Esse nível de ensino, do qual a Educação Infantil faz parte, apresenta uma estrutura complexa e heterogênea (fortemente balizada por múltiplas formas de regulação e de controle).

O autor salienta que, assim como em outros países, e ainda que com intensidade diversa, nosso sistema educativo está sujeito a pressões externas de ordem econômica, social e política, que resultam em uma nova racionalidade<sup>14</sup> de

---

<sup>14</sup> O Brasil, assim como outros países, sofreu uma reestruturação em sua máquina pública durante os anos de 1990, justificada pela crise mundial, que alterou significativamente a relação entre o Estado e a sociedade civil. Critérios de gestão da economia privada passaram a servir de parâmetro para a gestão pública e resultaram em novos paradigmas como: a racionalização dos gastos públicos, a dissociação entre as funções de execução e controle, terceirização dos serviços públicos, padronização dos serviços, eficiência e avaliação de desempenho, entre outros. Com relação às políticas educacionais estabelecidas a seguir, essas reformas aparecem justificadas contraditoriamente pelas exigências dos movimentos sociais que criticavam a estrutura rígida, burocrática e centralizada da gestão educacional. Nesse processo, observamos a “[...] forte contradição entre a tentativa de

gestão pública e regulação das organizações educativas e, inclusive, da prática docente. Isso se vê traduzido na proposição de novas políticas, em que se registra uma tendência de autonomia na gestão das escolas e, ao mesmo tempo, o aumento dos mecanismos de controle (avaliação interna e externa, monitoramento, padronização de práticas docentes). Essas convergências e o hibridismo nas lógicas de gestão e das orientações dentro de uma mesma política levam a contradições que contribuem para a fragmentação das ações e dos programas e, conseqüentemente, das políticas educacionais que os fundamentam.

Os estudos realizados por Tomé (2014) ajudam-nos a compreender os principais marcos da legislação educacional e do pensamento científico acerca da gestão na Educação Infantil ao analisar suas implicações para a efetivação da gestão democrática. Ela destaca a “[...] inadequação na organização do trabalho educativo de creches e pré-escolas públicas brasileiras para o exercício da gestão democrática, promotora da cultura infantil e da emancipação social de seus atores” (TOMÉ, 2014, p. 87). Isso porque, para a autora, ao impor a lógica gerencial para a administração das escolas públicas, nos anos de 1990, o Estado, sem considerar a organização do trabalho, os ideais e as práticas dos educadores, acaba minimizando seu papel e promovendo a responsabilização da sociedade civil pela educação.

Assim como Dourado (2007), a autora também observa a contradição nas lógicas apresentadas pelo Estado sobre a gestão educacional, que ora parece preocupada com a emancipação social ora valoriza procedimentos e instrumentos que enfatizam o controle e o domínio da comunidade educativa.

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

Tomé (2014) identifica a falta de reconhecimento da especificidade da gestão da Educação Infantil ao constatar que a lógica imposta pelo Estado à gestão dessa etapa é a mesma dos demais níveis educativos. Desse modo, observamos a responsabilização social dos educadores e da comunidade pelas dimensões

---

adequação e ajuste dos sistemas públicos de educação às exigências do desenvolvimento capitalista e às demandas por maior acesso à educação [...]” (OLIVEIRA, D. A., 2015, p. 632).

administrativas, pedagógicas e financeiras e, ainda, a aplicação de parâmetros nacionais de qualidade estabelecidos por documentos regulatórios que possibilitam a avaliação padronizada por parte do Estado também na Educação Infantil.

Em sua tese sobre as relações escolas-famílias, Casanova (2017) defende que os documentos da política de Educação Básica induzem para: mobilização, participação e fiscalização em uma perspectiva de mercantilização que veicula a internalização de saberes, ideias, atitudes e valores do mercado para as relações escolas-famílias. Baseando-se nos estudos de Ball (2005) e Ball, Maguire e Braun, (2010), a autora reafirma que a presença dos valores da mercantilização traz os princípios do mercado e os ideais neoliberais para a gestão pública.

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

Sob a perspectiva foucaultiana, a pesquisadora identifica um regime de verdade presente nesses documentos que se “[...] afirmam como os tipos de discursos que as instituições escolares, os gestores, os professores, os alunos e as famílias acolhem e fazem funcionar como verdadeiros” (CASANOVA, 2017, p. 127). Nesse cenário, a mensagem para esses atores é de que é preciso melhorar a qualidade da educação.

Esse é um poder que produz efeitos positivos no nível do desejo e geram um investimento que tem a forma de controle-estimulação (FOUCAULT, 2015): participe da melhoria da qualidade da educação indo à escola, participando das reuniões, sendo um pai/mãe presente [...], assina os avisos e os recados, conhece o IDEB e participa do Conselho Escolar para ajudar e fiscalizar o que a escola faz. Logo, você será um bom pai/mãe e contribuirá para a melhoria da qualidade da educação do seu filho e do país. Nesse sentido, podemos entender que os efeitos do poder não são negativos, excludentes ou repressores. O poder possui uma eficácia produtiva e uma positividade que faz com que famílias sejam mobilizadas a participarem da vida escolar dos seus filhos. (CASANOVA, 2017, p. 130).

Ainda de acordo com a autora, as relações escolas-famílias acabam não se definindo pela participação e pela construção de um ideário coletivo de educação, mas pela manutenção de um sistema de qualidade já definido, que desconsidera o diálogo

e a construção coletiva e que valoriza o acompanhamento da *performance* mensurável.

Desse modo, como bem observa Franzoni (2015, p. 42), temos reveladas contradições e tensões em torno do discurso sobre a gestão e a participação. Vemos, por um lado, uma luta pela participação como forma de garantir e ampliar direitos; e, por outro, o Estado vislumbrando a participação como possibilidade de criar uma imagem positiva de si frente aos investidores internacionais. Assim, o ideal democrático vai sendo incorporado ao discurso hegemônico e acaba esvaziando o sentido da participação, reduzindo-o ao modelo representativo de escolha do diretor por meio do voto e a um papel meramente fiscalizador.

Como aponta Dourado (2007), garantir condições políticas para a participação da sociedade civil na formulação e na implementação de ações e de programas de universalização da Educação Básica em um país como o Brasil, com forte natureza patrimonialista e marcado pela desigualdade social, é uma tarefa bastante complexa. Isso porque a democratização da educação não envolve somente a garantia de acesso e permanência, ela implica em qualidade social<sup>15</sup>, na efetiva participação dos atores envolvidos, na formação docente, na descentralização e na autonomia das escolas e, especialmente, no financiamento.

## 2.1 A RACIONALIDADE DO ESTADO E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO

A fim de compreender a atual concepção de gestão da educação pública, como prática e como campo teórico, torna-se importante analisarmos alguns princípios sobre a racionalidade de funcionamento do próprio Estado. O estudo sobre a gestão educacional remete-nos indubitavelmente a questões relacionadas à organização política e econômica da sociedade em diferentes contextos históricos, o que demonstra a intrínseca relação entre as concepções de Estado, de educação e de sociedade.

Ao buscarmos elementos sobre a administração pública, encontramos estudos teóricos sobre gestão que, para fins didáticos, apontam a existência de três diferentes

---

<sup>15</sup> “[...] educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extra-escolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar” (DOURADO, 2007, p. 940-941).

modelos: o patrimonialista, o burocrático e o gerencial (PEREIRA; REZENDE, 2017). Importa ressaltar que os contextos em que a administração pública vai se configurando ao longo da história são bastante complexos e envolvem diferentes relações entre a sociedade, o Estado e o mercado, fazendo com que esses modelos muitas vezes apareçam de modo concomitante.

Assim, se pensarmos, por exemplo, o Estado Absolutista, onde prevalecia o poder arbitrário do soberano e não havia distinção entre público e privado, encontraremos o patrimonialismo como principal característica dessas relações. Nesse contexto, o mercado e a sociedade estavam submetidos ao poder absoluto desse Estado (patrimônio do soberano). A concessão de títulos de nobreza e de propriedade ajudava a garantir a manutenção dos poderes e da riqueza da realeza, por meio da troca de favores e da lealdade dos nobres. Havia, assim, uma prática administrativa em que público e privado estavam profundamente imbricados.

No contexto brasileiro, desde o período colonial, o patrimonialismo está presente nas práticas do Estado. Desse modo, apesar do desenvolvimento de outros modelos de administração pública que vieram a seguir, ele não deixa de existir, mesmo no período republicano, e, ainda, atualmente, continua a aparecer de forma esmaecida.

Para o historiador Sérgio Buarque de Holanda (1999), que ambientou a tese weberiana sobre patrimonialismo no cenário brasileiro ao final da década de 1930, nossas relações sociais estariam baseadas na cultura do personalismo, o que acaba se refletindo na estrutura da administração do Estado e no funcionalismo público. Para o autor, os modos de sociabilidade no Brasil teriam entre suas características a plasticidade e o subjetivismo, que, justamente, são contrárias à impessoalidade exigida pela organização de um Estado burocrático. Esse personalismo e essa afetividade nas relações, bem como a concessão de privilégios baseada em critérios de simpatia, fariam parte de uma estrutura assemelhada à familiar que, de certa forma, acaba deslocada à administração burocrática do Estado brasileiro.

Em seu conhecido conceito do “homem cordial”, Holanda (1999) destaca que essa relação “familiar” adotada levaria à confusão com relação à distinção entre as instâncias pública e privada, entre interesses públicos e privados. De acordo com as análises do autor, a sociedade brasileira funciona com base em padrões patriarcais e patrimonialistas que levam à indistinção entre os domínios familiares e da administração pública. Assim sendo, seria possível verificar a reiteração dessas

formas despóticas na ação política que influencia diretamente o funcionamento do Estado e de suas políticas públicas.

De acordo com Arendt (2000), essa confusão não é recente, tendo sido agravada na modernidade. A autora chama atenção para algumas implicações importantes acerca da compreensão da divisão entre esfera pública e privada, entendidas aqui como “[...] as atividades pertinentes a um mundo comum e aquelas pertinentes à manutenção da vida” (ARENDR, 2000, p. 37).

A distinção entre uma esfera de vida privada e uma esfera de vida pública corresponde à existência das esferas da família e da política como entidades diferentes e separadas, pelo menos desde o surgimento da antiga cidade-estado; mas a ascendência da esfera social, que não era nem privada nem pública no sentido restrito do termo, é um fenômeno relativamente novo, cuja origem coincidiu com o surgimento da era moderna e que encontrou sua forma política no estado nacional. (ARENDR, 2000, p. 37).

A autora explica que, diferentemente dos tempos atuais, na antiguidade, a esfera pública surge em detrimento à esfera privada da família e do lar, considerada pelos gregos como um território destinado a prover as necessidades básicas de sobrevivência dos indivíduos. Nesse contexto, a esfera pública (*polis*) era considerada como a esfera da liberdade, devendo a relação entre público e privado servir unicamente à superação dessas necessidades como garantia dessa liberdade. A política não constituía um meio de proteger a sociedade ou garantir a manutenção da vida.

Para os gregos, as necessidades de sobrevivência do indivíduo compunham um fenômeno pré-político, uma vez que, para eles, era preciso libertar-se das necessidades que a condição humana impõe para, então, alcançar a liberdade no mundo. E essa liberdade estaria exclusivamente na esfera política.

Ser livre significa ao mesmo tempo não estar sujeito às necessidades da vida nem ao comando de outro e também não comandar. Não significava domínio, como também não significava submissão. [...] dentro da esfera da família, a liberdade não existia [...]. (ARENDR, 2000, p. 41).

A participação na esfera política exigia transcender a família, superando as necessidades impostas pela vida privada. Só assim seria possível ser livre, estar entre iguais, sem governo ou governados. Na antiguidade, a união de pessoas, o social, era entendido como uma limitação imposta pelas necessidades de sobrevivência biológica e, portanto, bastante diferente da capacidade humana de organização política, onde se poderia transcender a necessidade e, com isso, alcançar a excelência.



Na organização da cidade-estado, o cidadão pertencia a duas ordens de existência: daquilo que lhe é próprio e do que lhe é comum. A esfera pública estava reservada à individualidade, espaço onde o ser político se distinguia pelos seus feitos ou realizações em prol da *polis*. Nela, era decidido o destino da *polis*, por meio da ação e do discurso, das palavras e da persuasão, sem violência. O uso da força era o modo de agir fora da *polis*, exclusivo da esfera familiar, onde o chefe tinha poderes despóticos e absolutos sobre seus familiares e escravos.

Arendt (2000, p. 43) observa que, no mundo moderno, as esferas social e política passam a se mesclar, diferindo pouco entre si. A falta de percepção dessas diferenças leva à ascendência do privado ao plano público, ou seja, daquelas questões antes exclusivamente pertinentes à esfera da família. A sociedade é agora de interesse coletivo, ela “[...] devorou a unidade familiar até tornar-se completo substitutivo para ela”.

Segundo Arendt (2000), além de diluir a divisão entre o privado e o político, essa passagem altera completamente seus significados e relevância. Atualmente, “[...] vemos o corpo de povos e comunidades políticas como uma família cujos negócios diários devem ser atendidos por uma administração doméstica nacional e gigantesca” (ARENDR, 2000, p. 37). Para a autora, isso implica dizer que temos uma economia nacional ou ainda uma “administração doméstica coletiva” de famílias economicamente organizadas que se sobrepõe à ciência política. Assim, nesse novo contexto, a economia, que antes tinha menor importância dentro das questões da ética e da política, passa a ser a nova protagonista das relações, determinando inclusive normas de conduta a seguir.

A vida privada torna-se sinônimo daquilo que é íntimo, individual, e não mais o oposto da esfera política. Arendt (2000) afirma que os membros dessa sociedade agem agora como se fossem parte de uma grande família, com uma mesma opinião e um único interesse comum, tendo como representante o “chefe da casa”. Desse modo:

Um fator decisivo é que a sociedade, em todos os seus níveis, exclui a possibilidade de ação, que antes era exclusiva do lar doméstico. Ao invés da ação, a sociedade espera de cada um dos seus membros um certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a normalizar os seus membros, a fazê-los comportarem-se, a abolir a ação espontânea ou reação inusitada. (ARENDR, 2000, p. 50).

Para Arendt (2000), essa nova esfera social implica na transformação das comunidades em sociedades de assalariados, com uma única coisa em comum: a busca pela sobrevivência. Esse suposto ideal único de subsistência leva essa sociedade de massa a naturalizar a necessária existência de uma dependência mútua entre seus membros, o que acaba levando à homogeneização de seus comportamentos e à uniformidade e ao conformismo dos indivíduos. Esse comportamento normatizado acaba substituindo a ação, aqui entendida como a atividade política, enquanto o trabalho produtivo, que vai garantir a subsistência, e a acumulação de capital passam a ter maior relevância.

Como podemos observar, com a equiparação das esferas pública e privada, temos o desenvolvimento de uma esfera social, que viabiliza a imersão do Estado como único responsável por sua provisão, organização e controle: composição de uma força de organização política, social e jurídica. Assim sendo, como aponta Foucault (2008, p. 6), vemos emergir “[...] um certo tipo de racionalidade na prática governamental [...] que permitiria regradar a maneira de governar com base em algo que se chama Estado”. Ao refletir acerca das práticas de governo, intituladas como “arte de governar”<sup>16</sup>, o autor considera que o Estado se apresenta como existente, mas tem ao mesmo tempo um objetivo a ser construído incessantemente: tornar-se sólido e permanente. “Em outras palavras, o Estado não é nem uma casa, nem uma igreja, nem um império. O Estado é uma realidade específica e descontínua. O Estado só existe para si mesmo e em relação a si mesmo” (FOUCAULT, 2008, p. 7).

Ao longo da história, verificamos essa especificidade e pluralidade do Estado refletida nas formas de governo que foram se seguindo. Com a queda do Império Romano, vemos a formação do Estado Feudal baseado no poder econômico dos senhores feudais que mantinham uma dependência mútua entre os monarcas e a Igreja que os apoiava. Apesar de não possuir as características de um Estado como o definido por Weber<sup>17</sup>, esse foi o princípio de sua organização. Temos o início da

---

<sup>16</sup> Foucault (2008, p. 4) explica que seu interesse não é compreender a “prática governamental real”, mas, sim, a “[...] maneira pensada de governar o melhor possível e [...], ao mesmo tempo”, ou seja, “[...] apreender a instância da reflexão *na* prática de governo e *sobre* a prática [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 4, grifos do autor).

<sup>17</sup> Para Weber (2015, p. 63), “[...] o Estado implica uma relação de dominação de homens sobre homens apoiada no recurso da violência legítima (ou seja, considerada como legítima)”. O autor classifica três tipos “puros” de dominação legítima: o domínio patriarcal/tradicional ligado ao costume e à tradição; o domínio carismático relacionado a um dom pessoal que diferencia o dominador e constrói seu carisma; e o domínio legítimo firmado por um estatuto legal com regras que impõem o cumprimento de deveres. Weber adverte que, na prática, não é possível encontrar nenhum desses tipos “puros”, mas, sim,

formação do parlamento que passa a dividir com o rei o poder de decisão sobre as questões econômicas e jurídicas, e registramos ainda a centralização das forças coercitivas.

Essa busca pela centralização do poder econômico e político promove novas delimitações das fronteiras geográficas, além do gradual desenvolvimento de instituições, como a do exército e a do judiciário, por exemplo, que exigem formas burocráticas de administração. Todavia, com o advento do mercantilismo, essas duas instituições, que inicialmente ajudaram o soberano a limitar os poderes dos senhores feudais, passam a desenvolver uma nova racionalidade. “A teoria do direito e as instituições jurídicas vão servir agora, não mais como multiplicadoras, mas ao contrário como subtratoras do poder real” (FOUCAULT, 2008, p. 11).

De acordo com Foucault (2008), se, para a maioria dos soberanos da Idade Média, a ideia era se colocar em uma posição unificadora e imperialista, vemos que com o mercantilismo essa política externa vai se alterando, passando a permitir que cada Estado assegure sua independência. Essa pluralidade dos Estados irá incentivar uma

[...] organização da produção e dos circuitos comerciais baseados no princípio de que, primeiro, o Estado deve se enriquecer pela acumulação monetária; segundo, deve se fortalecer pelo crescimento da população; terceiro, deve estar e se manter num estado de concorrência permanente com as potências estrangeiras. (FOUCAULT, 2008, p. 8).

Para garantir essa pluralidade, mantendo-a fora do alcance desses projetos imperialistas, a gestão interna desses Estados vai sendo organizada e regulamentada, e, além disso, surge a necessidade de criação de um “aparelho diplomático-militar” para sustentar o equilíbrio concorrencial entre eles. Assim, cada Estado passa a se “autolimitar” em seus objetivos, assegurando sua independência. Assim sendo, “[...] quem governa vai [ter de regulamentar a vida dos] seus súditos, sua atividade econômica, sua produção, o preço [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 10). Essa progressiva regulamentação e conseqüente homogeneização da sociedade foi fundamental para o delineamento dos Estados modernos.

Dessa forma, a consolidação do Estado moderno na Europa, que se dá a partir do século XV, implica na soberania dos diferentes Estados, na delimitação do território de ação governamental, da existência de uma nação à qual as pessoas estão

---

combinações e modulações, uma vez que existem medos e interesses diversos nas relações que “condicionam a docilidade”.

vinculadas juridicamente e de forças coercivas para sua manutenção. O Estado vai se tornando forte e centralizado, e o funcionamento de sua estrutura institucional passa a alicerçar a burocracia administrativa e o sistema jurídico e tributário.

A partir daí, podemos pensar sobre as formas de funcionamento do Estado ou da prática governamental em si, tomando por base diferentes concepções com relação à limitação de sua própria ação. Nesse sentido, Foucault (2008, p. 14) chama atenção à transformação sofrida na racionalidade da maneira de governar (razão do Estado) a partir da “[...] instauração de um princípio de limitação da arte de governar”, que agora não lhe é mais extrínseco como aquele anteriormente determinado pelo princípio de direito. Com esse novo tipo de regulação interna, o governo que ignorar essa limitação será considerado como inábil ou inadequado e não mais como ilegítimo ou usurpador. “Essa limitação se apresentará como sendo um dos meios, e talvez o meio fundamental, de atingir esses objetivos” que lhe são internos (FOUCAULT, 2008, p. 16).

Para Foucault (2008, p. 22), isso implica em uma “nova *ratio* governamental autolimitativa”, viabilizada por uma “economia política”<sup>18</sup> que propõe o enriquecimento do Estado e o crescimento “[...] simultâneo, correlativo e convenientemente ajustado da população, de um lado, e dos meios de subsistência, do outro” (FOUCAULT, 2008, p. 22), visando, assim, a manutenção do equilíbrio entre os diferentes Estados. Nesse sentido, “[...] a economia política foi importante, inclusive em sua formulação teórica, na medida em que [...] indicou onde o governo devia ir buscar o princípio de verdade da sua própria prática governamental”; ou seja, cria-se uma racionalidade com base no mercado e seus mecanismos de regulação que culmina no Estado mínimo. Nessa lógica, o Estado não tem de corrigir os efeitos destruidores do mercado sobre a sociedade; seu objetivo é antes intervir na sociedade para que os mecanismos concorrenciais possam ter o papel de reguladores: a regulação do mercado como princípio regulador da sociedade.

Desse modo, segundo Foucault (2008), acompanhamos uma inversão das relações sociais com as econômicas. Com isso, passa-se a analisar e a interpretar comportamentos não econômicos por meio da grade de inteligibilidade economicista,

---

<sup>18</sup> De acordo com Foucault (2008), este termo foi utilizado por Rousseau (1755) em sua reflexão sobre a organização, a distribuição e a limitação dos poderes na sociedade.

o que leva, por exemplo, à crítica e à avaliação das ações do poder público em termos de mercado (custo-benefício) e a uma teoria sobre a formação do “capital” humano.

Não obstante toda a conotação política, essa generalização ilimitada da forma econômica em todo corpo social leva a mudanças nas relações sociais e ainda à implementação de políticas públicas (econômicas, sociais, culturais e educacionais) que modulam o nível e a forma de investimento no capital humano<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Foucault (2008), nos três últimos capítulos, apresenta uma discussão mais aprofundada sobre a aplicação da grade econômica a campos, a princípio, opostos à economia.

### **3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Com o intuito de apreender qual tem sido o foco dos estudos acadêmicos sobre a gestão democrática na Educação Infantil nos últimos cinco anos, este capítulo identifica as produções científicas pertinentes publicadas em dois portais de busca acadêmica: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Tecnologias, e o Portal de Periódicos Capes/MEC, mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação. Esse intervalo (2012-2016) de tempo foi estabelecido tendo em vista a atualidade desses trabalhos para a compreensão do contexto atual de desenvolvimento das pesquisas sobre a temática em questão.

A partir da constatação da insuficiência da produção teórica sobre as especificidades da gestão das instituições que atendem à primeira etapa da Educação Básica, este capítulo aborda uma síntese dos trabalhos acadêmicos que trazem como temática principal a gestão democrática na Educação Infantil, buscando compreender o que tem sido estudado nessa área e seus pressupostos.

Desse modo, apresentamos, neste capítulo, as discussões dos trabalhos científicos que abordam os diferentes aspectos envolvidos na gestão da Educação Infantil e procuramos delinear, a partir da compreensão de suas especificidades, o papel da diretora como articuladora pedagógica, social e política nos processos e nas relações democráticas nesse contexto educativo.

Desde a Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil vem ganhando espaço e foco no debate educacional brasileiro, o que tem implicado um intenso processo de mudança e reorganização em sua estrutura. Nossa legislação e as orientações oficiais trazem cada vez mais exigências para a Educação Infantil, que passa a ser a primeira etapa da Educação Básica<sup>20</sup>, estabelecendo critérios para o seu funcionamento, para as propostas pedagógicas desenvolvidas e para a qualificação profissional – para citar apenas alguma delas (BRASIL, 1996, 2010, 2015, 2017). Com a obrigatoriedade da matrícula para as crianças a partir dos quatro anos

---

<sup>20</sup> De acordo com Gomes (2011, p. 3): “Em 1996, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996), as creches passaram a integrar o sistema de educação básica brasileira e, por meio do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº10.210/2001), foram estipuladas metas a serem cumpridas até 2011”. A autora aponta, assim, que: “Desde a LDB, as creches vêm sendo incorporadas aos sistemas de ensino municipais” (GOMES, 2011, p. 4).

de idade e, ainda, com a crescente demanda pela ampliação com qualidade, a Educação Infantil passa a ter ainda mais relevância no cenário educacional e a receber financiamentos públicos mais significativos, ainda que insuficientes (GOMES, 2011).

Com a integração da Educação Infantil aos sistemas municipais de ensino, o formato institucional e suas atribuições começam a se transformar. O caráter compensatório e assistencialista, aos poucos, vai sendo substituído e abre-se espaço para a manifestação de suas especificidades. Côco (2009) verificou, em sua pesquisa em que mapeou a situação da Educação Infantil no Espírito Santo, que essa passagem implica ainda na apropriação de modelos de ação praticados em outras etapas, o que inclui os conceitos e os valores da gestão democrática e suas inerentes dificuldades de efetivação. Inicia-se, desse modo, as tensões entre a lógica de organização de outras etapas e as especificidades da educação das crianças.

No campo teórico, acompanhando essas demandas, registramos, nas últimas décadas, o aumento das pesquisas e das produções de artigos científicos relacionados à Educação Infantil, o que tem ajudado a consolidar as bases teóricas e práticas nessa área<sup>21</sup>. Ainda assim, há poucos trabalhos teóricos registrados sobre a gestão da Educação Infantil, o que corrobora a relevância de novos estudos sobre o tema para sua sistematização e ampliação da compreensão de suas dimensões (FERNANDES; CAMPOS, 2015).

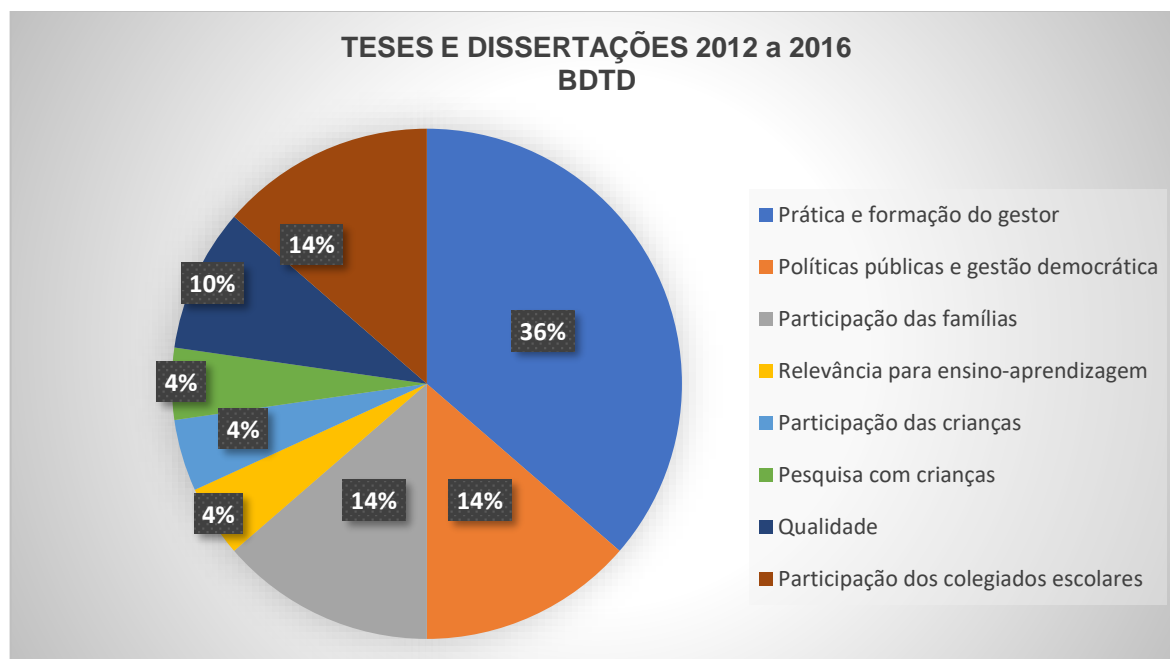
### 3.1 ABORDAGENS DOS TRABALHOS DA BDTD

A busca pelo termo “gestão democrática na educação infantil”, no período de 2012-2016, na BDTD, aponta inicialmente 72 trabalhos em diferentes áreas. Destes, 22 pesquisas mostram-se pertinentes à temática elencada, entre elas: sete teses, treze dissertações e dois trabalhos de Mestrado Profissional (conforme quadros detalhados nos Apêndices A e B). Essas produções acadêmicas foram classificadas de acordo com suas principais temáticas, conforme mostra o Gráfico 1 que segue.

---

<sup>21</sup> Sobre a trajetória das pesquisas na Educação Infantil ver Rocha (1998, 2007a, 2007b).

Gráfico 1 - Teses e dissertações sobre o termo “gestão democrática na Educação Infantil” organizadas por temática - BDTD (2012-2016)



Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Como observado, os trabalhos pertinentes ao entendimento da “gestão democrática na Educação Infantil” foram divididos em oito temáticas principais, sendo elas: prática e formação do gestor (5 dissertações e 3 teses); políticas públicas e gestão democrática (uma dissertação e 2 teses); participação das famílias (2 dissertações e 1 tese); participação dos conselhos e colegiados escolares (2 dissertações e uma tese); qualidade (uma dissertação e um trabalho de Mestrado Profissional); participação das crianças (uma dissertação); pesquisa com crianças (uma dissertação) e relevância para o ensino-aprendizagem (um trabalho de Mestrado Profissional).






Quadro 1 - Principais temáticas e autores (ano de publicação) na BDTD entre 2012-2016 relacionadas à gestão democrática da Educação Infantil

Prática e formação do gestor (36%)	Políticas públicas e gestão democrática (14%)	Participação das famílias (14%)	Participação do conselho e colegiado escolar (14%)	Qualidade (10%)	Participação das crianças (4%)	Pesquisa com crianças (4%)	Relevância para o ensino-aprendizagem (4%)
Araújo (2014)	Menezes (2012)	Parreira (2013)	Sanches (2014)	Flôres (2014)	Rosa (2015)	Bucci (2016)	Catunda (2012)
Bezerra (2014)	Santos, M. S. (2012)	Franzoni (2015)	Trigueiro (2014)	Klemann (2016)			
Palmen (2014)	Monção (2013)	Maciel (2016)	Dias (2016)				
Borges (2015)							
Bertochi (2016)							
Ferreira (2016)							
Lima (2016)							
Luz (2016)							

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Legenda:

	<b>Mestrado Profissional</b>
	<b>Dissertação</b>
	<b>Tese</b>

### 3.1.1 As políticas públicas para a gestão democrática

A busca pela compreensão das políticas públicas e da gestão democrática na Educação Infantil é uma temática que merece atenção de 14% dos estudos (MENEZES, 2012; MONÇÃO, 2013; SANTOS, M. S., 2012). Nesses trabalhos, verificamos uma tentativa de afirmação da relevância da gestão democrática na Educação Infantil e de compreensão de seu conceito e de suas especificidades. Registramos, ainda, uma inquietação com o estabelecimento e a efetivação das políticas públicas nessa etapa. Esses estudos são importantes para analisar os percursos, os avanços e os entraves dessas políticas, e, ainda, de que maneira elas se refletem no cotidiano da Educação Infantil.

Por meio da realização de entrevistas com as equipes gestoras, professores e famílias, os trabalhos dessa temática discutem a articulação das políticas públicas no

contexto educativo. Eles denotam, além da afirmação da importância da continuidade dos estudos acerca da efetivação da gestão democrática na Educação Infantil, as implicações práticas das políticas públicas que orientam essa etapa (SANTOS, M. S., 2012; MONÇÃO, 2013). As pesquisadoras enxergam avanços, porém ressaltam que existe uma desarticulação com a prática em função, principalmente, do desconhecimento, por parte dos profissionais da educação, sobre os documentos legais e as próprias teorias que embasam a gestão democrática e a Educação Infantil (MENEZES, 2012; MONÇÃO, 2013).

Ao buscar a relação entre as políticas públicas, a gestão e a prática pedagógica, Menezes (2012) realiza um estudo de caso em duas instituições de Educação Infantil em um município baiano. Segundo a pesquisadora, os estudos e as reflexões realizadas possibilitam afirmar que existe uma conexão entre a gestão e a qualidade do processo pedagógico e educacional das crianças. Nas instituições estudadas, percebe-se uma desarticulação entre as políticas públicas, a gestão democrática e o fazer pedagógico, o que compromete a qualidade e o desenvolvimento da educação infantil. No entendimento da autora, “[...] teoricamente, as instituições infantis cuja gestão é condizente com a legislação e com as políticas públicas atuais apresentam a equalização e a melhoria da qualidade do processo educativo [...]” (MENEZES, 2012, p. 228).

Em sua tese, Menezes (2012) afirma que a descentralização, a autonomia e a participação são processos implicados na eficiência das políticas públicas e servem como instrumentos de aproximação do Estado com a sociedade civil e da instituição escolar com o poder local e com os seus parceiros. “Estes instrumentos se traduzem em uma maior participação popular nos processos decisórios e em uma maior transparência das ações. É necessário construir a autonomia da educação para assegurar a gestão participativa” (MENEZES, 2012, p. 138).

Para Santos, M. S. (2012), os princípios da gestão democrática da educação pública ainda encontram obstáculos para a sua concretização. Em sua pesquisa que investiga as bases legais que orientam a gestão da Educação Infantil em cinco municípios paulistas, registra-se que, apesar da existência de documentos norteadores em âmbito federal que consideram as especificidades da Educação Infantil, nem todas as cidades pesquisadas apresentam uma legislação municipal que as contemple. Além disso, os pressupostos da gestão democrática (participação, descentralização e autonomia) também parecem não estar garantidos, o que “[...]”

revela que nem sempre a realidade corresponde ao que se encontra nos documentos” (SANTOS, M. S., 2012, p. 95).

A questão da participação estabelecida pelos documentos legais e orientadores adotados pelos cinco municípios enquadra-se numa participação que assume contornos normativos, ou seja, a participação consagrada e a decretada como estabelece Lima (2011). As falas das depoentes deixam clara a observação de Antunes e Romão (1997) de que as comunidades escolar e local ainda apresentam limites à participação, configurando-se como uma participação camuflada ou uma participação como presença [...]. Nessa perspectiva, pressupõe-se que a participação pode estar se configurando como processo de colaboração, obediência, de apoio às decisões que em muitos casos são centralizadas e canalizadas [...]. (SANTOS, M. S., 2012, p. 96).

Por isso, a autora indica que pesquisas futuras contemplem a investigação das práticas de gestão em municípios em que exista uma legislação favorável, a fim de “[...] verificar até que ponto essa gestão democrática ocorre na prática” (SANTOS, M. S., 2012, p. 97).

Em que medida pode se efetivar, na Educação Infantil, “[...] uma gestão democrática que possibilite o compartilhamento da educação e do cuidado da criança pequena entre educadores e famílias”? Essa foi a questão da pesquisa de Monção (2013, p. 23), que realizou um estudo de caso em um centro de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo. Diante do quadro complexo e contraditório encontrado no contexto educativo, a pesquisadora afirma que é preciso romper com a invisibilidade das famílias. Desse modo, é possível inverter a visão negativa da maioria dos profissionais sobre as famílias e promover a efetivação do compartilhamento da educação das crianças. Para isso, a autora propõe uma reflexão mais ampla, junto às famílias, a respeito das tensões geradas pela convivência diária, que permita um aprofundamento nessas questões, um diálogo sobre as formas de pensar a educação das crianças e as relações entre a instituição e a família.

No *lócus* de pesquisa, encontra-se então um contexto complexo, com práticas autoritárias e pouco atentas às crianças, além de muitas tensões nas relações entre professoras e crianças, entre profissionais e gestão e entre professoras e famílias. Tais evidências revelam um panorama institucional denso, com disputas de poder e ausência de um projeto pedagógico coletivo. Outro aspecto considerado como empecilho para a democratização são as relações interpessoais. Monção (2013) afirma que é preciso cautela sobre esse tema para que ele não se reduza a uma questão de análise da dimensão da personalidade individual, o que empobreceria a discussão. “É preciso rigor ao desvelar a dimensão política dessas relações e analisá-las à luz do contexto social e político, sem secundarizá-la” (MONÇÃO, 2013, p. 244).

Assim, há de considerar-se a dimensão relacional como parte constitutiva da educação. Logo, essas relações humanas são constituídas historicamente e, desse modo, passíveis de mudanças.

Sobre a gestão democrática, Monção (2013, p. 244) a entende como uma prática democrática não linear e repleta de contradições. Assim sendo, “[...] paradoxalmente, na busca da democracia podem-se também promover ações autoritárias”. Um exemplo disso são os próprios conselhos escolares que, apesar de sua natureza democrática, muitas vezes, pela forma como são organizados, se tornam burocráticos e pouco favorecem a participação das famílias.

Ao discutir aspectos sobre a especificidade da gestão na Educação Infantil e sua relação com a democracia, Monção (2013) aponta, o que para ela, é uma de suas principais singularidades:

O compartilhamento da educação e do cuidado das crianças com as famílias é uma das finalidades da educação infantil, e sua natureza revela a especificidade da gestão nessa modalidade educacional, que requer um diálogo permanente entre famílias e educadores, para compreender e respeitar as manifestações infantis e promover a educação da criança. [...]. A forma como se dá a parceria entre educadores e famílias, [...], é o que configura a diferenciação de outros segmentos de ensino, cuja participação familiar também é necessária; entretanto, na educação infantil, principalmente por conta da idade das crianças, existe a necessidade de uma atuação maior dos adultos que as cercam, buscando compreender suas necessidades e suas manifestações. Assim, as questões de cuidado e educação da criança pequena são de responsabilidade tanto da instituição educativa quanto da família. (MONÇÃO, 2013, p. 79).

### 3.1.2 A participação das famílias na gestão da Educação Infantil

A afirmação da necessária construção de uma cultura de participação das famílias como elemento constitutivo da gestão democrática foi a preocupação de 14% dos trabalhos (FRANZONI, 2015; MACIEL, 2016; PARREIRA, 2013). As pesquisas assinalam que essa participação ainda é algo distante e que, em geral, não há um desejo de vínculo, seja por parte das famílias ou dos profissionais (MACIEL, 2016).

A fim de investigar de que forma as relações de acolhimento e hospitalidade entre escola (como anfitriã) e família (como hóspede, convidado) podem influenciar nas práticas pedagógicas e na participação para uma gestão democrática, Maciel (2016) realizou uma pesquisa em uma unidade de Educação Infantil na zona norte paulista. Após a análise de documentos, da observação e da coleta dos relatos dos grupos focais com equipe diretiva, famílias e profissionais, a autora conclui que, apesar do reconhecimento do valor da participação da comunidade escolar pelos

professores e gestores, o choque entre a cultura escolar e a cultura local dificulta esse processo que é lento e gradual. Por isso, é preciso, segundo Maciel (2016), “estímulos constantes” por meio da divulgação e do conhecimento das atividades desenvolvidas na instituição, do seu projeto pedagógico, da criação de relações de parceria, de diálogo, de respeito e de empatia, e de alteridade e de escuta. A pesquisadora registra que, além da dificuldade em conciliar os horários de trabalho, há falta de interesse das famílias em criar vínculos com a instituição, os quais, muitas vezes, estão ligados ao entendimento de responsabilização exclusiva da escola pela educação das crianças.

A dissertação de Franzoni (2015) destaca a dificuldade das instituições na organização de tempos e espaços para um diálogo aberto a diferentes pontos de vista. A pesquisadora afirma que um projeto participativo exige a ruptura desses limites temporais e espaciais que engessam o cotidiano educativo e impedem o diálogo. Quando essa organização exclui e segrega, seja por necessidade ou desejo, temos uma lógica de racionalidade hegemônica, que só admite o consenso e regulamenta as formas de participação, limitando-a. Desse modo, “[...] o lugar de quem detém o poder é definido *a priori* e as formas de participação seguem um modelo restritivo, servindo apenas para preservar, e até mesmo justificar, as formas de dominação e repressão” (FRANZONI, 2015, p. 154).

Em sua pesquisa, que busca compreender como os profissionais, as famílias e as crianças vivenciam o processo de gestão e de participação e como essas práticas orientam a organização das instituições de Educação Infantil, Franzoni (2015) problematiza o conceito de participação e conclui que, ao longo do tempo, ele vai sendo interpretado sob diferentes perspectivas e, com isso, acaba sendo reduzido à uma forma de representatividade restrita à mera formalidade, por meio do voto.

Sobre o conceito de gestão democrática, a pesquisadora afirma que a gestão quando adjetivada de democrática implica uma participação que ultrapassa a tomada de decisões, não podendo ficar reduzida a formas regulamentadas nos documentos. “Os avanços na legislação não têm sido suficientes para garantir a efetivação de práticas democráticas no interior das instituições de educação infantil. [...] os sujeitos [...] sinalizam a necessidade de ampliar os aspectos participativos” (FRANZONI, 2015, p. 153). Torna-se fundamental, portanto, construir um projeto coletivo de participação com alternativas de inclusão de todos os sujeitos envolvidos, não só em momentos pontuais (reuniões, eleições para diretor ou conselhos). “A educação democrática não pode ser tratada como disciplina ou tema que se aprende com ações pontuais como

exercício do direito de votar [...]. É preciso que as experiências de participação sejam vivenciadas no dia a dia da instituição” (FRANZONI, 2015, p. 155).

Ao analisar o entendimento das famílias sobre a participação, Parreira (2013, p. 106) conclui que não há uma “clareza quanto às formas concretas de participação”. O entendimento da “cultura participativa” tem se resumido à presença das famílias em momentos festivos ou a contribuições financeiras. Para a pesquisadora, não existe uma parceria efetiva, existe um “[...] consenso entre todos de que a participação legítima na educação delegada às famílias são os colegiados escolares, como o conselho de escola, associação de pais e mestres, o conselho de educação e outros que venham a existir” (PARREIRA, 2013, p. 106).

### 3.1.3 Os conselhos escolares na Educação Infantil: exercício participativo ou legitimação

A temática acerca da participação nos conselhos gestores e colegiados ou conselhos escolares foi discutida em 10% dos trabalhos da BDTD (DIAS, 2016; SANCHES, 2014; TRIGUEIRO, 2014). Ao estudar a gestão democrática a partir da articulação entre o conselho gestor (deliberativo) e o colegiado (executivo) de um centro educacional paulista, Sanches (2014) conclui que o conselho gestor proporciona o exercício da democracia ao permitir o enfrentamento “civilizado” dos conflitos, porém não resulta necessariamente em uma democracia “real”. Nesse contexto, o colegiado também pode favorecer as práticas democráticas, mas, apesar disso, relações desiguais de poder e a restrição de participação de seus membros em assuntos pontuais levam à perda de autonomia do conselho e impedem a efetivação de uma gestão democrática.

Trigueiro (2014, p. 146), ao estudar a participação das mães no conselho escolar de uma instituição infantil em Natal (RN), busca compreender a relação entre as concepções das mães e suas práticas de participação. A pesquisa identifica uma narrativa dos profissionais da comunidade escolar que caracteriza a ausência e a passividade das famílias. Contudo, contraditoriamente, os dados encontrados apontam para a participação efetiva das famílias. A realidade, segundo a pesquisadora, mostra o potencial da participação política das famílias nos conselhos e indica que é preciso aprimorar a participação coletiva na construção do projeto político pedagógico e incentivar a prática de formação interna dos conselheiros. De acordo com suas conclusões, as famílias evidenciaram “certa” clareza sobre o direito

a um atendimento de qualidade que vai além da estrutura física e mostram-se conscientes de que isso depende de profissionais preparados e ainda de sua participação.

Interessada em investigar se o colegiado escolar é capaz de articular a participação da comunidade e se essa articulação resulta em qualidade, Dias (2016) realizou pesquisa por meio de entrevistas e ações dialógicas com equipe gestora, profissionais, famílias e alunos que participavam dos colegiados em uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental em Santo André (SP). Sobre os desafios e as possibilidades do conselho escolar, a pesquisadora ressalta a importância do papel do gestor para o fortalecimento desse instrumento, considerado relevante para a promoção de uma gestão democrática. Assim como Trigueiro (2014), ela também entende que é preciso uma constante formação dos conselheiros.

#### 3.1.4 O que as crianças têm a dizer sobre a gestão

Entre as produções sobre a participação dos diferentes atores da comunidade educativa, chama atenção a escassez de pesquisas sobre as possíveis formas de atuação infantil na gestão. Apesar de considerar a criança como parte do contexto educacional, percebemos que a maior parte dos trabalhos entende a relação entre a criança e o adulto como tutelada, sem considerar o protagonismo infantil como elemento constitutivo da gestão democrática. Essa escassez pode transparecer uma complexidade inerente às pesquisas com crianças, além da necessidade evidente de ampliação desses estudos. Abre-se uma preocupante lacuna na compreensão do protagonismo infantil, em especial como mais uma das especificidades existentes no contexto da gestão democrática.

A única pesquisa realizada com crianças no período referido, que corresponde a 4% dos trabalhos, busca compreender o olhar das crianças sobre a organização e o funcionamento da instituição educativa e o trabalho da diretora. O estudo de Bucci (2016, p. 124) evidencia que “[...] a relação construída entre estas e a diretora era mediada pelo medo. [...], a organização da escola e as práticas encontradas não propiciavam a escuta das crianças e, muito menos, a participação delas em decisões que lhes diziam respeito”. A pesquisadora ressalta o quanto é impactante “ouvir” as crianças: “Elas sabem sobre sua realidade, elas podem nos dar contribuições riquíssimas e imprescindíveis [...], mas qual seria o espaço para elas falarem dentro

da escola?”. Para as crianças dessa pesquisa, “a escola é da diretora” (BUCCI, 2016, p. 123).

O trabalho de Rosa (2015) defende que a participação das crianças é possível a partir da construção de um planejamento democrático e participativo, fundamentado na “pedagogia da participação”. Seu trabalho é o único a investigar a participação das crianças e representa apenas 5% dos estudos no período de 2012-2016. Para a pesquisadora, a concepção da criança como produtora de cultura e com capacidade de participação não está consolidada entre os educadores, por isso ela ressalta a relevância da formação continuada e da reflexão constante sobre a prática pedagógica e o projeto da unidade.

Mesmo sem realizar sua pesquisa diretamente com as crianças, Franzoni (2015) analisa a participação infantil nos espaços coletivos, referindo-se à complexidade e aos inúmeros desafios que se impõem à concretização de práticas democráticas na Educação Infantil quando se pensa em incluir as crianças.

A denúncia desta complexidade evidencia que a adoção de estratégias participativas não representa necessariamente e automaticamente mudanças significativas na organização das unidades educativas [...]. No caso das crianças de até seis anos, a perspectiva restrita ao voto retira delas seu poder de participação, uma vez que seu modo de participar não se encontra moldado pelas lógicas hegemônicas. No modelo ocidental moderno as crianças continuam a ser excluídas do direito de participação e ainda continuam sendo enunciadas a partir de sua imaturidade ou incompletude face ao mundo adulto. (FRANZONI, 2015, p. 49).

A pesquisadora explica que a “invisibilidade infantil” é reafirmada pelas concepções sobre o conceito de cidadania e participação. “*Sistemas de crenças e representações sociais* em consonância com os *dispositivos institucionais e políticos* influenciam as possibilidades reais de participação das crianças nas decisões políticas” (FRANZONI, 2015, p. 49, grifos da autora). Para ela, isso evidencia que não bastam dispositivos legais para tornar a participação infantil uma ação concreta. Muitas vezes, com base nessas concepções, é possível encontrar justificativas para a “proteção” e a “provisão” da criança em detrimento ao seu direito de participação. E, com essa justificativa, crianças são “[...] segregadas em espaços específicos sob os cuidados e controle do adulto” (FRANZONI, 2015, p. 50), uma ação que acaba limitando a convivência das crianças com diferentes grupos sociais e restringindo seus direitos políticos.

Sobre a relevância da gestão democrática para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil, é possível encontrar na BDTD um



trabalho (Mestrado Profissional) que corresponde a 4% dos estudos. Catunda (2012), ao investigar a gestão democrática e as dificuldades encontradas pelos gestores para sua efetivação em um centro comunitário de Educação Infantil em Manaus (AM), identificou os inúmeros desafios do gestor, a falta de recursos e a fragilidade no entendimento sobre a gestão democrática. A pesquisadora demonstra uma visão escolarizante da Educação Infantil ao considerar os “[d]everes de casa frequentes e consistentes” (CATUNDA, 2012, p. 38) como atividades propositivas para crianças de 4 a 5 anos. Além disso, quando afirma que elas “[...] estão em processo inicial de construção de sua vida acadêmica” (CATUNDA, 2012, p. 39) deixa transparecer seu entendimento da Educação Infantil como uma etapa preparatória ao Ensino Fundamental. Catunda (2012) faz uma reflexão sobre a prática e a “missão” da gestão democrática, considerando como responsabilidade do gestor a qualidade do ensino na formação e na aprendizagem dos “alunos”.

### 3.1.5 Gestão e qualidade na Educação Infantil

Ao iniciar a reflexão sobre qualidade, recorremos a Moss (2002) quando escreve que este não é um conceito neutro nem isento de valores. “É resultado de um modo específico de ver o mundo e está permeado de valores e pressupostos. Trabalhar com o conceito de qualidade é uma opção e não uma necessidade” (MOSS 2002, p. 17). Assim sendo, vale ressaltar que não existe uma única qualidade, seu entendimento depende dos valores e dos contextos a que está associada. No âmbito da gestão da Educação Infantil, precisa ser compreendida como elemento de discussão que envolve a todos e que implica na garantia dos direitos da criança.<sup>22</sup>

Na BDTD, dois trabalhos (10%) analisam a relação entre a gestão e a qualidade da Educação Infantil (FLÔRES, 2014; KLEMANN, 2016). Além de reafirmar a complexidade do trabalho na Educação Infantil, o estudo de Klemann (2016) confirma a distância entre o que preconizam os documentos reguladores e aquilo que acontece na prática educativa. A investigação sobre a qualidade da gestão pública da Educação Infantil inclui 75 municípios catarinenses e foi realizada com base em um questionário estruturado a partir dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil do MEC

---

<sup>22</sup> “Os direitos humanos, assim como os direitos das crianças, não são da ordem da natureza, mas da ordem social e política porque dizem respeito ao encontro de uns com os outros. Desses encontros surgem diferentes possibilidades culturais de interações entre crianças, adultos e sociedade” (RICHTER; BARBOSA, 2011, p. 2).

(2009). Em suas conclusões, a pesquisadora considera que as objeções no campo da gestão da Educação Infantil decorrem, principalmente, da adoção de modelos próprios de outras etapas que acabam dificultando o atendimento de suas especificidades.

Além disso, registra-se uma diversidade de realidades nos municípios: muitos deles não possuem uma política pública para a Educação Infantil ou uma infraestrutura mínima adequada para atender às crianças. Os dados revelam fragilidades com relação à (des)organização dos sistemas de ensino, à inexistência ou à falta de clareza das propostas pedagógicas e à contratação de profissionais sem habilitação. Observou-se que existe uma variedade considerável de experiências e modos de gerir a Educação Infantil que se traduz em baixos investimentos na formação continuada, na falta de consenso sobre a centralidade da criança nas propostas pedagógicas e sobre os modos de avaliar a criança.

Ao procurar estabelecer como os “mecanismos” da gestão democrática são vivenciados no contexto educativo e verificar sua correlação com a qualidade na Educação Infantil, Flôres (2014) descortina a incipiência e a fragilidade da democracia no contexto educativo. A pesquisa registra que os participantes desconhecem os princípios ou mecanismos da gestão democrática, o que impede sua concretização. Desse modo, segundo a autora, a gestão democrática, nesses espaços, não é concebida como condição de educação emancipatória e de qualidade, mas apenas como parte da burocracia da instituição.

### 3.1.6 A gestão da Educação Infantil do campo

Araújo (2014) identifica as formas como os gestores organizam as políticas de atendimento da Educação Infantil no campo e procura encontrar suas especificidades. No campo, a dificuldade inerente à falta de financiamento limita a permanência das crianças na creche, fazendo com que o atendimento aconteça unicamente em cidades vizinhas, pois as crianças maiores têm prioridade na educação no campo. A pesquisa reconhece formas democráticas no exercício da gestão no campo, como a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a valorização da participação dos profissionais das pré-escolas. A pesquisadora registra também estratégias de participação da família e a escuta da gestão escolar às demandas dos professores.

Com relação às significações das gestoras, Araújo (2014) entende que existe uma relação hierárquica entre a Secretaria de Educação e as unidades, fortalecida

pela indicação partidária de seus diretores. Os dados coletados na pesquisa evidenciam: a necessidade de investimentos; a falta de políticas públicas e planejamento de ações de estruturação do atendimento; a falta de transporte escolar adequado para as crianças; a necessidade de ampliação dessa área de conhecimento para construção de propostas pedagógicas específicas; a formação de professores e gestores do campo; o fortalecimento da gestão democrática para a garantia de processos democráticos de escolha de gestores e de participação das famílias no conselho escolar.

### 3.1.7 A gestão democrática no contexto educativo das crianças

Ao refletirmos sobre o que foi levantado pelas pesquisas da BDTD dentro das temáticas elencadas até esse ponto, é possível confirmar a insuficiência de pesquisas sobre as especificidades da gestão na Educação Infantil, já apontada por outros pesquisadores (CAMPOS *et al.*, 2012; CORREA, 2015; KRAMER; BAZILIO, 2008; PARO, 2011). Evidenciamos, assim, a necessidade de aprofundamento desses conhecimentos (FLÔRES, 2014; KLEMANN, 2016; SANTOS, M. S., 2012). Como vimos, a maior parte dos trabalhos ressalta a complexidade da gestão na Educação Infantil - ainda que poucos explorem mais profundamente sua especificidade - enumerando os desafios que se impõem à gestão para a estruturação de um espaço democrático que permita a participação dos diferentes atores. Também se percebe uma desarticulação entre as políticas públicas, a gestão e a prática pedagógica (MENEZES, 2012).

É consenso que práticas democráticas estão associadas à qualidade no contexto educativo indicando sua necessidade premente (MENEZES, 2012; FLÔRES, 2014; DIAS, 2016; KLEMANN, 2016). Além disso, aponta-se ainda a falta de investimento como um entrave para melhora da qualidade.

Outra constatação diz respeito à realidade encontrada no *lôcus* desses estudos, que se mostra distante das aspirações teóricas sobre democracia e participação estudadas pelas pesquisadoras, revelando lacunas, contradições e possibilidades (BUCCI, 2016; FERREIRA, 2016, FLÔRES, 2014; FRANZONI, 2015).

A partir dos estudos sobre a implantação e o funcionamento dos conselhos e dos colegiados, foi possível percebermos que, apesar de, aparentemente, buscarem garantir a participação, normatizada e legitimada como um direito, esses mecanismos

muitas vezes são incapazes de promover um espaço de diálogo e representatividade dos anseios e das necessidades da comunidade educativa. Assim, registamos que eles têm servido muito mais como formalidade burocrática que legitima decisões unilaterais do que como exercício democrático.

Quanto aos estudos sobre o estabelecimento das políticas públicas, há um interesse maior pelo tema nos anos de 2012 e 2013, ainda que a preocupação com sua efetivação no contexto educativo esteja presente na maioria dos trabalhos encontrados na BDTD. Observamos que, a princípio, entende-se que a normatização da gestão democrática nos documentos de âmbito federal e municipal seja suficiente para garantir sua concretização, o que acaba não sendo confirmado por pesquisas posteriores.

Algumas produções indicam o descompasso entre o que é proposto nas políticas públicas por meio dos documentos oficiais e aquilo que acontece no cotidiano da Educação Infantil (FLÔRES, 2014; SANTOS, M. S., 2012; MENEZES, 2012). Ainda que relevante, essa verificação de coerência entre a prática e o discurso é, para Franzoni (2015), um falso pressuposto, uma vez que as significações e os discursos estão em permanente conflito e

[...] mergulhados em uma realidade que não é linear, mas que é complexa e marcada por um jogo social que vai nos indicando múltiplas possibilidades. Deste modo, o discurso e a prática social encontram-se em permanente recomposição hegemônica, apresentando, concomitantemente, limites e possibilidades, estrangimentos estruturais, mas também, espaços de construção de novas possibilidades. (FRANZONI, 2015, p. 49).

Seguindo essa lógica, Palmen (2014, p. 254) afirma que o desafio é ultrapassar o discurso expresso nos textos legais e promover a vivência da gestão democrática. Baseando-se na análise dos relatos dos gestores, a autora afirma que “[...] é possível dizer que a gestão democrática tem sido construída pautada em incongruência e em normatizações, que ao mesmo tempo em que favorecem sua prática também a engessa”. Seu estudo mostra que a regulamentação das formas de participação, a sobrecarga de tarefas, o foco excessivo na norma promovendo uma autonomia monitorada acabam cristalizando a possibilidade de vivência do princípio da autonomia e da participação.

Com relação à criança, os estudos mostram que ela não está no centro do projeto político pedagógico, não é a finalidade e nem o objetivo precípuo da instituição. Ela participa como integrante constitutivo do ambiente educativo, não como um de

seus atores, e suas especificidades não são consideradas como centrais nas decisões cotidianas da gestão (BUCCI, 2016; FERREIRA, 2016, FLÔRES, 2014, FRANZONI, 2015; KLEMMANN, 2016; PALMEN, 2014). Verificamos entre os profissionais e as famílias a falta de clareza quanto aos objetivos da Educação Infantil, ao papel da instituição, do professor e da família, a concepção de criança e seu protagonismo. Parece que, a despeito de toda a produção de documentos e pesquisas acerca da Educação Infantil e da criança que tem propagado a necessidade de mudança nesses espaços, as equipes de profissionais mantêm-se, muitas vezes, alheias e impotentes a esse movimento.

### 3.1.8 A prática das diretoras da Educação Infantil discutida na BDTD

A maior parte dos trabalhos acadêmicos encontrados na BDTD tem como tema de estudo a prática e a formação do gestor da Educação Infantil (ARAÚJO, 2014; BEZERRA, 2014; PALMEN, 2014; BORGES, 2015; BERTOCHI, 2016; FERREIRA, 2016; LIMA, 2016, LUZ, 2016). Tal constatação, à primeira vista, pode indicar um entendimento acerca da responsabilização da diretora em relação à efetivação da gestão democrática na Educação Infantil como evidenciado em algumas pesquisas no período referido (BORGES, 2015; BUCCI, 2016; CATUNDA, 2012; DIAS, 2016; FERREIRA, 2016). Registramos que, nos anos de 2012 e 2013, não foram encontrados estudos sobre a prática e a formação da diretora.

Ao analisarmos as problemáticas das pesquisadoras acerca do trabalho de gestão na Educação Infantil (conforme o Quadro 8 do Apêndice C), percebemos uma preocupação em conhecer o perfil, compreender o papel da diretora, a organização do seu trabalho e os saberes envolvidos.

Palmen (2014) busca conceber como o trabalho do gestor tem sido vivenciado na Educação Infantil diante de suas especificidades. A pesquisadora assinala a necessária “[...] articulação entre a gestão educacional e a educação infantil e os desafios que essa relação demanda, em função da especificidade deste trabalho considerado em seu conjunto, portanto burocrático e pedagógico” (PALMEN, 2014, p. 251). Ela evidencia que, assim como a trajetória histórica da Educação Infantil, marcada pela busca de uma identidade própria no cenário educacional, a prática da diretora nessa etapa também segue esse caminho, enfrentando os desafios impostos pela demanda das suas especificidades e sendo construída concomitantemente.

O registro da presença predominantemente feminina nos cargos de direção, apontada pela pesquisa de Palmen (2014), replica uma realidade encontrada no quadro geral de profissionais das instituições de Educação Infantil. Tal constatação ajuda a reafirmar uma concepção conservadora quanto à forma de educar e cuidar da criança, atribuindo essa função unicamente à mulher, como se essa atividade fizesse parte de uma condição eminentemente feminina.

As demais pesquisas qualitativas sobre as práticas de gestão na Educação Infantil confirmam que ela é uma atividade marcadamente feminina, desenvolvida por uma profissional sobrecarregada, desvalorizada, responsabilizada e cerceada (BERTOCHI, 2016). O excesso da demanda burocrática e administrativa imposto pelas normas legais tem caracterizado o trabalho das gestoras como eminentemente técnico (PALMEN, 2014). A fala das gestoras retrata uma autonomia relativa, dificuldades com a ausência e rotatividade de profissionais, constante administração de conflitos, a falta de recursos financeiros (BEZERRA, 2014), as relações hierarquizadas entre a Secretaria de Educação que comprometem a autonomia da unidade e que fortalecem a persistência de processos de indicação político-partidária para os cargos de direção (ARAÚJO, 2014; SANTOS, M. S., 2012). Palmen (2014) afirma que a profissão se caracteriza pela construção de representações que revelam demandas cotidianas de ordem burocrática normativa, pedagógica, estrutural e interpessoal.

A inexorável exigência de dedicação aos aspectos burocráticos e administrativos provenientes da gestão tem levado a adoção de práticas e de modelos organizacionais de outras etapas que desconsideram as especificidades da Educação Infantil (MONÇÃO, 2013). Desse modo, apesar da percepção sobre a importância das atividades pedagógicas desenvolvidas na unidade, a infinidade e a diversidade de tarefas das gestoras acabam impedindo mais envolvimento nas atividades propostas às crianças (BERTOCHI, 2016).

Na tentativa de superar essa dicotomia entre o administrativo e o pedagógico, Borges (2015) propõe, por meio de uma reflexão acerca da própria ação como diretora na Educação Infantil, uma liderança pedagógica capaz de ressignificar as práticas da instituição e, com isso, promover uma mudança na cultura da escola e na cultura escolar.

A gestão escolar tem um papel fundamental na desnaturalização de culturas, ao coordenar os planos formativos e lançar mão de estratégias promotoras

de reflexão e ressignificação das práticas. Para além de identificar ou compreender a cultura da Escola Tatiana Belinky, como Diretora busquei mexer em pontos de estranhamento, ou seja, trazer à tona as práticas pedagógicas escolarizadas e antecipatórias, cristalizadas na cultura da escola e que, ao estarem imersas na rotina alienante do cotidiano, as professoras não percebiam. A diversidade de ambientes, a riqueza dos materiais e o potencial das professoras foram fatores relevantes para que eu vislumbrasse formas criativas e mais integradoras de desenvolver o trabalho pedagógico na escola. Para tanto entendi ser possível, por meio de um plano de formação, promover as mudanças necessárias na cultura escolar. (BORGES, 2015, p. 99).

Para a pesquisadora, transformar a Educação Infantil em um lugar onde todos, adultos e crianças, possam ter vivências plenas de aprendizagem e desenvolvimento implica desenvolver algumas estratégias de mobilização para a mudança. Ao longo da dissertação de Borges (2015), são elucidadas algumas delas como, por exemplo, o desenvolvimento coletivo de uma proposta pedagógica de respeito à infância e preocupada com o protagonismo da criança; a escuta constante das crianças, profissionais e famílias; o acompanhamento dos processos pedagógicos; o envolvimento com o cotidiano em busca da qualificação das ações da gestão, entre outras.

Borges (2015) conclui que ressignificar a prática da gestão implica uma reflexão constante do próprio sujeito sobre sua condição e sobre sua atuação. Além disso, ser gestor exige um olhar de estranhamento da realidade que é possível quando e se os “[...] gestores são estudiosos e acompanham os debates, as pesquisas, as produções a respeito da infância e da educação [...], quando tem clareza de qual é o papel da escola [...]” (BORGES, 2015, p. 133). Desse modo, para ela, o conhecimento é um orientador de ações qualificadas e assertivas.

As pesquisas assinalam a busca por uma identidade própria do gestor da Educação Infantil (PALMEN, 2014). Para Bertochi (2016, p.160), não obstante os estudos sobre a gestão que tratam de participação e de democracia, na prática ainda se espera que o diretor seja o “guardião da lei”, “informante e controlador da equipe”. Essa falta de clareza quanto ao seu papel leva a uma oscilação entre a “falta de identidade/controlar” e o “controle total”. Assim, “[...] ao mesmo tempo em que há o incômodo na solidão do cargo, a democratização e conseqüente distribuição do poder de decisão pode ser sentida como ameaça pelo diretor, acostumado a ter domínio de tudo e, assim, sobrecarregar-se” (BERTOCHI, 2016, p. 160).

Com relação à tomada de decisões, Bezerra (2014) afirma que as escolhas das diretoras são limitadas, processuais, em que entram em jogo interações forjadas pelos

interesses pessoais. Para a pesquisadora, as diretoras “[...] desenvolvem um árduo trabalho, no sentido de cumprir normas, executar tarefas, prestar contas, solucionar questões emergenciais do cotidiano, inclusive fora da escola, dificultando, assim, uma tomada de decisão, quer individual ou coletivamente” (BEZERRA, 2014, p. 140). Tal constatação confirma o quadro extremamente burocrático e caótico em que a gestão da Educação Infantil acaba mergulhada, restando pouco espaço à articulação e ao diálogo na construção de um projeto coletivo que venha a atender às necessidades e aos anseios locais.

Nesse contexto, aparece ainda a formação precária e insuficiente das diretoras, além da falta de entendimento sobre a função diretiva, de sua natureza pedagógica e de seu caráter eminentemente político (FERREIRA, 2016; BERTOCHI, 2016). Palmen (2014) assinala a necessidade de uma formação profissional ligada à realidade que integre o pensar e o fazer, ou seja, que associe teoria e prática de forma consciente, intencional e planejada. “Não podemos mais esperar que os gestores escolares aprendam em serviço a partir do ensaio e erro, copiando modelos de gestores que compuseram suas trajetórias pessoais, ou através de capacitações distantes do cotidiano das escolas” (PALMEN, 2014, p. 255).

Em seu estudo sobre a formação continuada de gestores na Educação Infantil, Lima (2016) reafirma a importância do entendimento da unidade educativa como *lócus* da formação e de uma gestão pedagógica e compartilhada, onde estão envolvidos todos os profissionais, não apenas docentes e gestores, mas todos aqueles que apoiam a ação educativa (a pesquisa não trata da formação das famílias). Lima diz que é preciso envolver os participantes dessas formações em todas as suas fases, da elaboração à execução. Para isso, a autora propõe a valorização do saber experiencial nas formações a partir da articulação entre os saberes da prática e a produção das universidades, de modo colaborativo e reflexivo. Como limite das formações continuadas na rede paulista, a pesquisadora aponta a falta de atendimento às demandas locais ou específicas, a ausência de participação simultânea de docentes e diretoras na mesma formação, além da necessidade de potencializar a formação nos locais de trabalho, a partir da atuação direta dos gestores como formadores.

Em busca da compreensão do papel dos gestores (diretores e coordenadores) na organização da Educação Infantil, Luz (2016) descreve, em sua pesquisa, a trajetória de expansão da Educação Infantil na Rede Municipal de Três Lagoas (MS)

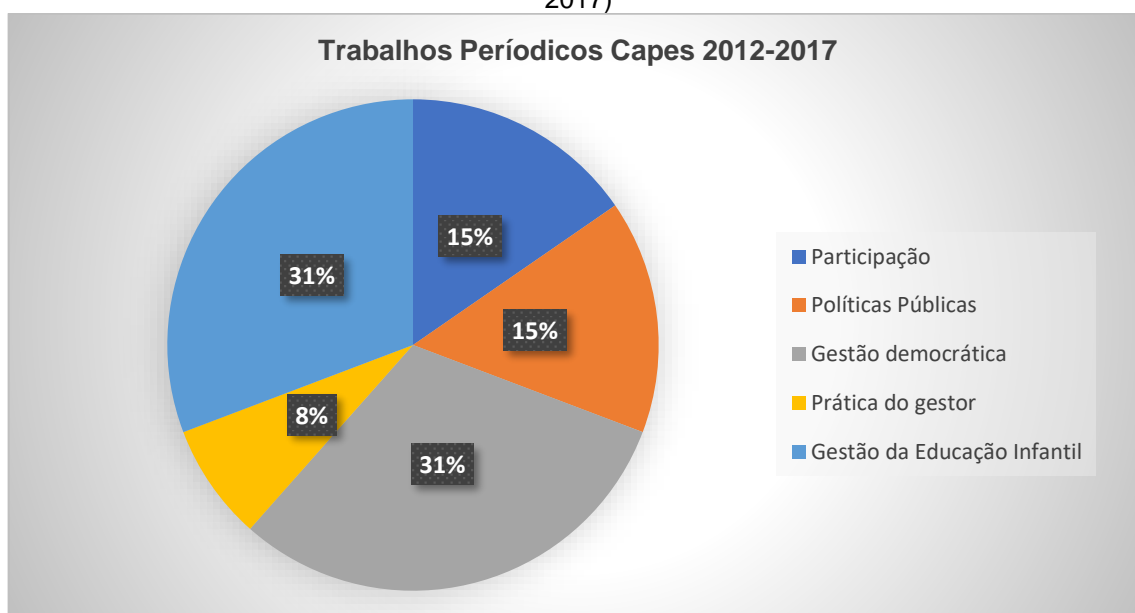


desde a municipalização. A partir do levantamento das produções científicas, a pesquisadora constata que o contexto legal e científico do pensamento e das ações no campo da gestão escolar e da Educação Infantil são pouco explorados conjuntamente. Com relação aos critérios de atendimento na Educação Infantil, Luz (2016) evidencia a necessidade de superação dos embates e das imposições políticas e sociais que ainda transitam entre o caráter assistencial e educacional.

### 3.2 PUBLICAÇÕES SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES

Para a busca no Portal de Periódicos Capes<sup>23</sup>, mantido pelo Ministério da Educação, utilizamos o termo “gestão democrática na educação infantil”, a partir dos seguintes descritores e operadores booleanos: (“gestão democrática” AND “educação infantil”); (“democratic management” AND “childhood education”) para o período de 2012 a 2017. Com isso, apresentamos 118 trabalhos acadêmicos, sendo 13 pertinentes ao termo pesquisado (no Apêndice B, encontra-se o Quadro 7 com informações complementares desses trabalhos). Para identificação e seleção desses trabalhos realizamos a leitura dos respectivos resumos e palavras-chave.

Gráfico 2 - Trabalhos acadêmicos no Portal de Periódicos Capes de acordo com a temática (2012-2017)



Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

<sup>23</sup> A pesquisa pelo termo foi realizada a partir do acesso ao conteúdo assinado pela Capes e disponível exclusivamente às universidades participantes.

Esses trabalhos estão divididos, de acordo com suas palavras-chave, em cinco temáticas, sendo: gestão da Educação Infantil (3 artigos e uma resenha); gestão democrática (4 artigos); participação (2 artigos); políticas públicas (2 artigos) e prática do gestor (1 artigo).

Quadro 2 - Temáticas e autores (ano de publicação) no Portal de Periódicos Capes 2012-2017 relacionadas à gestão democrática na Educação Infantil

Gestão da educação infantil	Gestão democrática	Participação	Políticas públicas	Prática do gestor
Fernandes (2015)	Ferreira e Corrêa (2013)	Alves (2016)	Kramer, Toledo e Barros (2014)	Martins, Silva e Fossatti (2016)
Mello e Luz (2015)	Chagas e Pedroza (2013)	Luff e Webster (2014)	Vieira, Lopes e Vieira (2016)	
Oliveira e Lima (2013)	Nascimento e Cavalcante (2017)			
Fernandes e Campos (2015)	Silveira e Araújo (2015)			

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Legenda:

	<b>Resenha</b>
	<b>Artigo</b>

Se pensarmos a gestão democrática como um compartilhamento que implica considerar imprescindível a participação e a ação competente das crianças, famílias e profissionais, podemos considerar positivo um certo equilíbrio entre trabalhos que tratam das temáticas: gestão da Educação Infantil, gestão democrática e participação. Esses trabalhos ajudam a problematizar as especificidades da gestão da Educação Infantil. As políticas públicas ligadas à Educação Infantil também estiveram na pauta dos artigos; enquanto a preocupação com a prática do gestor aparece como tema de apenas um artigo, onde é discutida a hierarquização do papel do gestor nos conselhos.

### 3.2.1 Participação: conhecendo os atores da gestão democrática

Ao discutir o lugar da participação das famílias na Educação Infantil, Alves (2016) reafirma a relevância dessa dimensão na gestão ao lembrar as lutas sociais pelo direito à participação e o histórico de construção da Educação Infantil,

indissociável das lutas femininas e feministas. O artigo analisa a Educação Infantil como política pública constituída nas lutas sociais e discute o conceito de participação familiar em relação ao princípio da gestão democrática da educação. A pesquisadora destaca, ainda, que as peculiaridades dessa etapa precisam estar refletidas nas propostas e nas práticas de gestão e do trabalho pedagógico. A autora conclui que a democratização da gestão na Educação Infantil exige a superação de uma participação restrita e operacional, partindo em direção à construção de um amplo envolvimento familiar nas decisões e nas ações políticas e pedagógicas.

No único artigo em língua inglesa, Luff e Webster (2014) fazem uma reflexão sobre a importância das práticas participativas na Educação Infantil e escrevem sobre a relevância da vivência das crianças em instituições educativas democráticas. As pesquisadoras do Reino Unido, baseadas nos conceitos e nas experiências de John Dewey, explicam que essas instituições são as primeiras formas de comunidade conhecidas pelas crianças e, por isso, acabam se tornando o modelo para ações e relações futuras. Assim sendo, ensinam às crianças formas de socialização e interação no e com mundo. As pesquisadoras apresentam estudos em que se verifica que relações não hierarquizadas - quando acontece a participação e a tomada de decisões compartilhadas, a escuta e o respeito pelo ponto de vista das crianças - refletem positivamente na aprendizagem e na convivência entre adultos e crianças. Defendem ainda que é possível e desejável a participação das crianças, mesmo as bem pequenas. Como exemplo de modelos para a construção dessas comunidades educacionais democráticas, as autoras citam as experiências da pedagogia Waldorf e das escolas de Reggio Emilia.

### 3.2.2 Impacto das políticas públicas para a Infância

Para compreender de que maneira se dá a efetivação das políticas públicas municipais para a Educação Infantil, Kramer, Toledo e Barros (2014) realizaram uma pesquisa de campo no estado do Rio de Janeiro. Com o objetivo de conhecer a situação da infância e da formação dos profissionais após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e para identificar as interações e as práticas entre adultos e crianças nas instituições, foram aplicados questionários e realizadas observações e entrevistas com profissionais da Educação Infantil e das Secretarias de Educação. As pesquisadoras concluíram, a partir dos

dados coletados nas entrevistas, que houve avanços no que se refere à expansão das matrículas nas creches públicas municipais; à organização e ao funcionamento das Secretarias de Educação que assumiram a especificidade da Educação Infantil e à formação de equipes pedagógicas de acompanhamento dessa etapa, além de um investimento crescente na qualificação dos profissionais.

Contudo, os relatos mostram também a necessidade e a urgência na abertura de concurso para professor de Educação Infantil; processos democráticos de nomeação para o cargo de diretor, em especial nas creches; plano de cargos e salários para a função docente; melhoria nas condições das instituições e a formação e equipes de gestão. “Os resultados da pesquisa permitiram visualizar que ainda há uma grande distância entre o que se espera e o que propõem a legislação [...] em relação à gestão democrática, acesso, condições e formação dos profissionais” (KRAMER; TOLEDO; BARROS, 2014, p. 35). Além disso, foi possível notar a diversidade e a desigualdade que constituem as políticas municipais, faltam diretrizes para a organização administrativa e pedagógica que orientem sobre a formação mínima e as atribuições dos profissionais.

O artigo de Vieira, Lopes e Vieira (2016) analisa os impactos das políticas públicas referentes à Educação Infantil na creche universitária federal da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), após a Resolução N<sup>o</sup> 1, de 10 de março de 2011, do CNE/MEC, que amplia o seu acesso à comunidade. Os autores relatam a falta de estudos sobre as creches federais e, por meio do histórico dessas instituições, descobrem que a maioria delas não está vinculada aos centros de Educação das universidades, mas, sim, às Pró-reitorias, ao hospital, à assistência social e até ao departamento de economia doméstica. Na UFRJ, a Escola de Educação Infantil está vinculada à Pró-reitoria de Pessoal. Isso reforça ainda mais seu caráter assistencialista, pois suas instalações ficam no interior do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG). Os pesquisadores concluem que o cumprimento da Resolução aparece como um desafio: transformar as creches universitárias em espaços democráticos onde seja possível desenvolver ensino, pesquisa e extensão.

### 3.2.3 A paridade no conselho escolar em discussão

Sobre a prática do gestor, Martins, Silva e Fossatti (2016) escreveram um artigo em que discutem o papel do gestor no conselho escolar. Os resultados do estudo de caso, realizado em 31 escolas municipais de Educação Infantil, apontam para a responsabilização do gestor. Por intermédio de questionários enviados aos conselheiros (profissionais, diretoras e familiares), é problematizada a atuação da diretora como membro do conselho escolar. Os dados coletados demonstram uma hierarquização com relação ao poder da diretora, mesmo dentro do conselho onde deveria, por lei, haver uma paridade. Essa ausência de horizontalidade nas relações entre os membros do conselho impede uma gestão democrática. Para os pesquisadores, a figura do gestor é traduzida como alguém com “[...] poder decisório, imbuído de mais voz e, portanto, mais vez, mesmo dentro de um grupo não separado por classes, graus ou cargos” (MARTINS; SILVA; FOSSATTI, 2016, p. 45) e que, “[...] por trás desse possível respeito e medo, há também uma grande confiança na figura do gestor escolar” (MARTINS; SILVA; FOSSATTI, 2016, p. 45). Essa “carga de responsabilidade” em relação ao fazer administrativo-pedagógico também é depositada na diretora dentro do conselho escolar. A oferta de programas de formação para os membros do conselho é apontada como solução para a problemática pesquisada.

### 3.2.4 A efetivação da gestão democrática

Ferreira e Corrêa (2013) propõem uma reflexão sobre a construção coletiva do projeto político pedagógico na Educação Infantil a partir da consideração de suas especificidades. As pesquisadoras consideram a relevância do PPP como um instrumento de organização das ações cotidianas da instituição e de consolidação da gestão democrática. Concluem que a construção democrática desse documento é uma oportunidade de debate e de reflexão que pode levar ao bem-estar de todos os envolvidos e à garantia do direito das crianças.

Com o objetivo de delinear uma proposta de atuação do psicólogo escolar na Educação Infantil dentro de um contexto de gestão democrática, Chagas e Pedroza (2013) realizaram entrevistas com psicólogos e gestores em 15 escolas públicas no plano piloto do Distrito Federal. No artigo, as pesquisadoras apresentam uma reflexão sobre a relação entre psicologia e educação chamando atenção às críticas do modelo

clínico de atuação nas escolas que, muitas vezes, serve para legitimar a exclusão dos educandos e o fracasso escolar. Nos últimos anos, de acordo com o referencial teórico apresentado pelas autoras, observa-se uma tentativa de superação desse modelo de responsabilização por meio da construção da visão da escola como espaço de constituição do sujeito. Assim, dentro desse contexto, a psicologia escolar tem buscado novos modelos de atuação, assumindo o compromisso com a transformação da realidade e não de ajustamento de condutas.

Com relação aos dados da pesquisa de Chagas e Pedroza (2013), registra-se nas falas dos entrevistados uma análise das ações do psicólogo na construção de uma educação democrática. Também é evidenciado o entendimento da necessidade de participação de todos na construção cotidiana do PPP, da convivência democrática e de seu impacto na vida das pessoas por meio da compreensão do jogo democrático, o respeito às formas de pensar e a diversidade dos sujeitos, as parcerias, as relações e o diálogo.

Nas escolas visitadas, as pesquisadoras encontraram concepções diferenciadas sobre a gestão democrática. No contexto escolar, percebe-se, em alguns casos, uma compreensão equivocada das políticas quando as escolas decretam a efetivação da gestão apenas pela existência da eleição de diretores e de conselheiros. “Experiências mais democráticas acontecem [...] independente[mente] das determinações do governo a esse respeito” (CHAGAS; PEDROZA, 2013, p. 39), as quais, de acordo com as autoras, “são a minoria”. Segundo as pesquisadoras, a maioria das escolas pesquisadas tem o poder centralizado nos diretores eleitos, e a atuação dos conselhos escolares é reduzida à legitimação do uso das verbas recebidas. “Os gestores parecem não reconhecer como sua responsabilidade buscar maneiras diversas de envolver todos os membros da escola nessa construção” (CHAGAS; PEDROZA, 2013, p. 39). Quanto à participação das famílias para a construção do PPP, que acontece semestralmente por meio de questionários, os gestores afirmam que há pouco interesse e, por isso, o corpo docente e a equipe diretiva são responsáveis por sua elaboração. Os funcionários não participam.

Chagas e Pedroza (2013) concluem o artigo afirmando que não é intenção apresentar um modelo de atuação para o psicólogo, mas reafirmar que cada contexto educativo é único, dada a sua diversidade e complexidade, e, ainda, demanda ações que lhe são próprias, construídas junto aos seus participantes. Uma atuação para a gestão democrática, de acordo com as pesquisadoras, exige justamente esse olhar

para a realidade da escola e para as necessidades de cada sujeito e do grupo. Dessa forma, as autoras afirmam que a gestão democrática não pode ser concebida apenas como a eleição de diretores e conselheiros e que a participação de todos é essencial. “É o exercício democrático diário, a convivência em comunidade e o diálogo plural e diverso, em vários espaços da escola, que constroem a gestão democrática” (CHAGAS; PEDROZA, 2013, p. 42).

Interessadas em conhecer o processo de gestão democrática na Educação Infantil, Nascimento e Cavalcante (2017) realizaram um estudo de caso, em uma escola municipal de Educação Infantil em Fortaleza (CE), por meio de questionários enviados à diretora e à coordenadora. Na análise das respostas, as pesquisadoras registraram que, na concepção das participantes, a gestão democrática é um trabalho coletivo que deve envolver a todos. Com relação aos seus benefícios, as autoras apontam que o trabalho em equipe favorece a autonomia, a concretização dos objetivos propostos e favorece o envolvimento de todos no processo educacional.

Entre as características de um gestor democrático foram elencados: humildade, flexibilidade, saber dialogar, assiduidade, ser moral e ético, saber delegar, cobrar e atender aos anseios do grupo. Quanto ao papel do gestor, Nascimento e Cavalcante (2017) referem-se à questão da aprendizagem das crianças como primordial e ressaltam que isso depende também do envolvimento das famílias. As participantes consideram que os principais desafios à gestão democrática são: as condições de trabalho, a falta de estrutura física, a escassez de funcionários e a não participação das famílias na hora de cobrar soluções do poder público. Com relação à autonomia, elas consideram que existe, mas é mal administrada ou só existe em algumas situações. As pesquisadoras encerram refletindo sobre os inúmeros desafios que se impõem à gestão democrática na Educação Infantil, entre eles a participação de todos e o respeito aos direitos das crianças.

O trabalho de “estado da arte” de Silveira e Araujo (2015) analisa as concepções de gestão na Educação Infantil, especialmente a democrática, nos artigos produzidos na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) entre 2000 e 2012. Nesse período, dos 236 artigos publicados pela revista no recorte do estudo, apenas seis tratam da Educação Infantil de forma específica. A principal temática desses estudos foi o financiamento da Educação Infantil. Outros temas tratados foram: família; autonomia da criança; relação público/privado e estágio curricular. “Evidencia-se, assim, nas publicações da revista em estudo, em mais de

uma década de publicações, ausência de discussões aprofundadas em Gestão na Educação Infantil” (SILVEIRA; ARAUJO, 2015, p. 709). A maior parte dos estudos sobre gestão educacional privilegiam outras etapas de educação, o que leva as pesquisadoras a concluir que a Educação Infantil ainda ocupa lugar marginal nas discussões do campo da gestão. O artigo de Silveira e Araujo (2015), portanto, evidencia que a discussão da gestão, em especial a democrática, na Educação Infantil, precisa ser aprofundada nos estudos acadêmicos.

### 3.2.5 Como vem se constituindo o campo teórico da gestão da Educação Infantil

Em busca da compreensão dessa questão, Fernandes e Campos (2015) apresentam, em seu artigo, uma versão da revisão bibliográfica elaborada no âmbito da pesquisa intitulada *A gestão da educação infantil no Brasil*, que investiga seis capitais brasileiras. Interessadas nas principais questões discutidas na literatura sobre a gestão das instituições de Educação Infantil, as pesquisadoras realizaram um levantamento das publicações sobre gestão educacional (em nível macro e no âmbito da unidade escolar). Com isso, elas verificaram a existência de diferentes abordagens sobre essa temática, ora sendo compreendida como um mecanismo democrático e participativo de intervenção na realidade, ora como uma ferramenta oriunda da administração empresarial. Com relação à gestão da Educação Infantil, as autoras registraram uma produção incipiente e orientada por estudos realizados em outras etapas.

De acordo com o artigo, a produção acadêmica sobre gestão educacional e escolar é ampla e apresenta divergências e distintas compreensões, uma vez que é produzida dentro de um contexto de tensão gerado por reivindicações e disputas de diferentes grupos sociais na Constituinte e, principalmente, durante a reforma do Estado, na década de 1990, que marca a luta pela democratização do ensino visando a garantia da qualidade e do acesso e permanência como um direito social (FERNANDES; CAMPOS, 2015).

No pensamento sobre a gestão educacional, revisto pelo artigo, as autoras verificaram uma trajetória do conhecimento em administração escolar que pode ser dividida em três momentos:

[...] o primeiro, no início da década de 1980, resgata o pensamento da administração da educação, procurando articular o pensar e o agir nas suas atividades e buscando destacar o papel político desempenhado pela



administração. O segundo, em meados da década de 1980, insere o termo “gestão” [...], contemplando algumas características necessárias para a existência da escola democrática [...]. Finalmente, o terceiro momento prossegue com a utilização paralela entre os termos “administração” e “gestão”, sendo o primeiro associado à burocracia autoritária, à hierarquia, à centralização e a formas antidemocráticas de trabalho e o segundo, à organização do trabalho coletivo, à participação e possibilidade de relações mais horizontais, menos hierárquicas e a descentralização das ações no sistema educacional e nas unidades escolares. Também, nesse momento, contempla-se a relação entre educação/administração/qualidade, criticando-se a qualidade tal como concebida pelo modelo político “neoliberal”. (FERNANDES; CAMPOS, 2015, p. 144).

As pesquisadoras assinalam que o foco de discussão sobre a gestão educacional tem estado no nível macro, convergindo, muitas vezes, a área da gestão da educação para a da política educacional. As autoras observaram ainda certa dificuldade em se definir o que é objeto do campo da gestão, o que leva à falta de uma reflexão mais profunda sobre a gestão das instituições de educação, sobre a formação inicial e continuada dos gestores e a articulação entre a produção de conhecimento na área e as práticas de quem atua na gestão educacional (FERNANDES; CAMPOS, 2015). O artigo afirma que conteúdos técnicos da administração foram deixados em segundo plano nas discussões sobre a gestão escolar, prejudicando o entendimento das práticas de gerenciamento, planejamento estratégico e avaliação.

Com a revisão bibliográfica, realizada no banco de teses da Capes, com um recorte entre 2010 e 2011, no acervo da Biblioteca da Fundação Carlos Chagas e ainda em referências de acervos particulares, as pesquisadoras confirmam que os estudos sobre a realidade da gestão nas instituições de Educação Infantil ainda são poucos e não existe uma preocupação em discutir suas especificidades. Além disso, as reflexões sobre os processos de gestão fundamentam-se em pesquisas realizadas em instituições de Ensino Fundamental e estudos teóricos sobre administração e gestão que não têm relação com a Educação Infantil. A revisão da bibliografia estrangeira também apresenta poucos estudos sobre o tema.

O panorama apontado pela literatura sobre a gestão da Educação Infantil suscita uma série de interrogações que são discutidas no decorrer do artigo e ainda evidencia a escassez de trabalhos se compararmos ao que foi escrito sobre gestão nas outras etapas de educação. Um dos motivos para isso pode ser o fato de a Educação Infantil ter sido integrada ao sistema educacional a menos tempo. Desse modo, “[...] como recém-chegada, acaba por ser aquela etapa que precisa ajustar-se a modelos de gestão desenhados para outros níveis educacionais, modelos esses que já contam com uma história e com uma legitimidade que reforçam sua imposição”

(FERNANDES; CAMPOS, 2015, p. 152) e, com isso, gera um conflito com suas especificidades.

### 3.2.6 Em busca de uma teoria para a gestão da Educação Infantil

Fernandes (2015) apresenta uma resenha do livro *A Educação Infantil foi para a Escola, E Agora?: ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil*, resultado da tese de Doutorado de Marta Fresneda Tomé, defendida em 2011. O estudo de Tomé busca viabilizar uma teoria para a gestão de creches e pré-escolas públicas brasileiras, a partir da produção legal e científica do pensamento em gestão educacional e Educação Infantil. Partindo da análise das publicações do Ministério da Educação sobre gestão educacional e Educação Infantil e de artigos científicos em periódicos educacionais, no período de 1999 a 2009, Tomé (2014) verificou que o padrão de gestão presente em creches e pré-escolas brasileiras, na primeira década do século XXI, caracteriza-se pelo hibridismo entre as lógicas gerencial e democrática. Com isso, Tomé (2014) conclui que, na prática, a Educação Infantil promove uma gestão semelhante às demais etapas da Educação Básica, sem considerar suas especificidades e em detrimento às propostas de valorização dessas especificidades presentes nos documentos das políticas públicas e pleiteados pelos pesquisadores da área. Para Tomé (2014), a teoria para a gestão democrática da Educação Infantil encontra-se inconclusa no Brasil, o que aponta para a necessidade de mais pesquisas no interior das instituições sobre as relações e os atores envolvidos na gestão.

### 3.2.7 Cultura de gestão da Educação Infantil

Mello e Luz (2015) escrevem sobre a importância da gestão para formação dos profissionais da Educação Infantil. As reflexões apresentadas são resultado do processo de formação dos profissionais que atuam na organização dos Grupos de Estudos nas escolas municipais de Três Lagoas (MS). As ações interdisciplinares direcionadas a gestores, coordenadores e professores foram desenvolvidas em parceria entre a Secretaria Municipal e a UFMS. Os temas foram sugeridos pelos participantes e incluíram as dimensões política e teórica das concepções de infância, gestão, currículo, programas, planejamentos, ensino e aprendizagem. As discussões sobre as práticas de gestão e educativas partem do entendimento de que vêm surgindo novos critérios de organização e formas de trabalho diante da diversidade

cultural apresentada no contexto educativo, tanto por parte dos profissionais quanto das famílias. Com isso, a organização dos saberes passa a exigir iniciativa, tomada de decisões, cooperação e autonomia e visam um ensino pautado nos preceitos de justiça, igualdade social e de reconhecimento de direitos. Com os estudos, as pesquisadoras buscam evidenciar a necessária construção de uma “identidade gestora singular e específica à educação infantil”. Durante as formações, Mello e Luz (2015) identificam sinais de mudanças efetivas na atuação de diretoras eleitas que, segundo elas, realizam uma gestão compartilhada. “Observa-se a construção de uma ‘cultura de gestão’ que vem se configurando nos CEIs permeada pelo respeito às convicções, pela escuta do outro, pela convivência e partilha de saberes” (MELLO; LUZ, 2015, p. 117).

Com o interesse em analisar o *gap* (lacuna) de competências gerenciais necessárias aos gestores públicos escolares, Oliveira e Lima (2013) realizaram um estudo de caso em um Núcleo de Educação Infantil (NEI) de uma universidade federal. Os pesquisadores apresentam um referencial teórico sobre o modelo de competências e discutem conceitos de competências e função gerencial e, em seguida, transpõem-os ao contexto educacional, sem considerar a ação pedagógica do gestor. A coleta de dados é realizada por meio de questionários e entrevistas com os gestores e os servidores (professores, funcionários e bolsistas) e da análise documental (regimento interno do NEI e regimento geral da universidade). As categorias que servem de base para análise são: função gerencial; competência; competências gerenciais necessárias; competências gerenciais atuais; *gap* de competências. Segundo as análises, percebe-se que gestores e servidores têm uma visão consensual sobre a função gerencial, mais especificamente sobre as atribuições e as responsabilidades dos gestores. Quanto às competências necessárias para o exercício da função gerencial (relacionamento interpessoal, conhecimento da estrutura e normas da instituição, tolerância, postura democrática e comprometimento), todos as identificaram como características dos gestores. Ainda assim, alguns servidores consideram que é possível melhorar algumas dessas competências (relacionamento interpessoal e comunicação). Os pesquisadores concluem que, de acordo com a percepção dos participantes, não há um *gap* de competências gerenciais na organização estudada, e as competências gerenciais estão alinhadas às atribuições e às responsabilidades gerenciais. Os participantes identificam algumas das competências necessárias para o exercício da função

gestora, entre elas: domínio de conhecimentos específicos à educação, relacionamento interpessoal, comunicação, tolerância, visão de futuro, responsabilidade e compromisso, postura democrática, flexibilidade e adaptação a mudanças.

### 3.3 O CAMPO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diante dos trabalhos apresentados nessa revisão bibliográfica, temos a possibilidade de vislumbrar um pouco do horizonte a ser desbravado no campo da gestão da Educação Infantil. As produções, em especial as de “estado da arte”, evidenciam não só o itinerário seguido até aqui. Para além da necessidade de aprofundamento, indicam a urgência de articulação entre o conhecimento que vem sendo produzido e as práticas de quem atua na gestão da Educação Infantil. Os estudos, de modo geral, trazem contribuições para a compreensão dos desafios impostos à efetivação da gestão democrática, do quanto avançamos, dos entraves enfrentados e das possibilidades que se descortinam.

A análise dos achados dessa revisão bibliográfica leva a pensar em algumas das premissas para a gestão democrática das instituições da Educação Infantil: o protagonismo infantil; as especificidades; as práticas participativas; a construção coletiva de um projeto político pedagógico centrado na criança; a eleição direta; autonomia e financiamento para atender à demanda local; a ação política e pedagógica do escolhido para coordenação do espaço educativo.

Ao revisarmos os estudos da BDTD e dos Periódicos Capes, identificamos que, inicialmente, a problemática se foca na compreensão das implicações das políticas públicas referentes à gestão da Educação Infantil e na busca pela consolidação dos instrumentos legais como garantia de efetivação da gestão democrática nas instituições dessa etapa (implementação do conselho escolar e eleição direta). Esses trabalhos, além de certificarem a gestão democrática na Educação Infantil, apontam caminhos para novas pesquisas. A partir daí, verificamos algumas investigações sobre a efetivação de práticas democráticas com base nos instrumentos de gestão, em especial, nos contextos educativos em que a legislação municipal e os instrumentos legais estão consolidados.

Esses trabalhos buscam afirmar a importância da construção de uma cultura de participação das famílias, enquanto as formas de participação das crianças ainda

necessitam de mais pesquisa. A participação dos profissionais é contemplada, de certa forma, em algumas publicações, mas não registramos trabalhos específicos sobre a temática. Ao mesmo tempo, alguns pesquisadores examinam a interlocução da gestão democrática com a qualidade na Educação Infantil, enquanto outros sondam a efetividade do PPP.

Com relação ao funcionamento dos conselhos na Educação Infantil, ao analisar-se a atuação das famílias, os outros atores permanecem pouco investigados. Percebemos, também, algumas lacunas: quais os limites impostos pela normatização e pela burocratização das formas de participação; a análise das relações de poder entre os diferentes atores no cotidiano, não apenas nos conselhos; como se dá a escolha dos conselheiros (na prática); a formação dos conselheiros (análise dos conteúdos e repercussões); verificar se os representantes da unidade executora são do conselho escolar; e de que forma são administrados os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)<sup>24</sup>.

Conforme os indícios apontados, verificamos que a participação ainda está distante, assim como a efetivação da gestão democrática. Também parece não estarem claros os tempos e os espaços em que esta pode ou deve acontecer. Para alguns pesquisadores, à primeira vista, não há um desejo de vínculo, seja por parte das famílias ou dos profissionais; por outro lado, algumas pesquisas demonstram que a família está interessada em garantir direitos.

Nos dados empíricos sobre o contexto educativo, há o registro dessa complexidade: de relações distantes e, algumas vezes, autoritárias, entre famílias, profissionais e crianças; do demérito por parte dos profissionais às novas configurações de famílias; das famílias sujeitas aos condicionantes sociais de sobrevivência - sem tempo, com pouca instrução ou condições dignas; de instituições com normas e mecanismos rígidos e excludentes; de professores sem formação; da falta de diálogo e alteridade nas relações; da comunicação que acontece em uma linguagem absolutamente estrangeira à comunidade atendida; da falta de recursos

---

<sup>24</sup> A unidade executora (UEX) ganha relevância quando o MEC passa a transferir recursos diretamente para as escolas, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Essa UEX tem como finalidade gerenciar esses recursos, sendo responsável por manter e conservar os equipamentos e a estrutura física da instituição, além de promover a integração da comunidade. Seus representantes devem ser os mesmos que formam o Conselho Escolar, porém, na prática, isso não acontece. Assim, podem prevalecer práticas autoritárias e a centralização do poder pelo gestor nas instituições.

humanos e estruturais para atender à demanda; de experiências significativas; de práticas participativas.

Em meio a essa pluralidade e diversidade do contexto das instituições de Educação Infantil, vem se desenhando a ação da diretora. O papel de gestor ganha destaque com a urgência da gestão democrática e cresce o interesse dos pesquisadores em examinar as práticas e a formação desses profissionais.

Ao considerarmos os trabalhos da BDTD, observamos que, a partir de 2014, há um incremento dos estudos acadêmicos sobre a gestão, em especial daqueles com o foco na prática e na formação do gestor (três teses e cinco dissertações). As problemáticas dessas pesquisas são: entender o papel do gestor (uma tese e duas dissertações); formação (duas teses e uma dissertação); políticas públicas e a gestão democrática da Educação Infantil do campo (uma dissertação); a compreensão da natureza pedagógica do trabalho da diretora (uma dissertação). Ainda assim, verificamos lacunas para o entendimento do trabalho desse profissional no contexto da prática na Educação Infantil.

Ao analisarmos esses trabalhos, consideramos importante salientar que, em estudos precedentes ao recorte dessa revisão, encontramos uma preocupação com as formas de provimento do cargo, indicando a eleição direta como um pressuposto de democratização e, principalmente, fundamental para a sua legitimidade. De certo modo, esse tema não deixa de ser tratado pelos estudos do nosso recorte, porém com menor ênfase.

Destacamos que, não obstante essas pesquisas enfatizarem a importância da eleição direta (DOURADO, 1990; PARO, 1995; HASCKEL, 2005; CÔCO, 2009), na Educação Infantil, ainda não há um consenso sobre as formas de provimento, que atualmente variam desde o concurso público, passando por listas tríplices até os diferentes tipos de indicações (governo, político-partidárias, de vereadores e presidentes de associações de moradores).

Ainda assim, cabe lembrar que, se, por um lado, a eleição direta é uma prática participativa que traz benefícios; por outro, ela não garante a efetivação da gestão democrática. “O que se constata é que a forma como é escolhido o diretor tem papel relevante – ao lado de múltiplos outros fatores [...]” (PARO, 1996, p. 7). Segundo Paro (2011), as unidades educativas onde os diretores são eleitos democraticamente são mais bem-sucedidas em desenvolver uma gestão democrática que leve a maior e melhor participação da comunidade educativa.

Certamente isso não significa nenhuma certeza em termos de completa democratização [...]. Entretanto, sem ter os vícios de outras alternativas de provimento, a eleição é a única que tem a virtude de contribuir para o avanço de tal democratização. (PARO, 2011, p. 39).

Ao analisar o processo de eleição direta na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, que acontece desde 1994, Hasckel (2005) reitera o mérito do pleito eleitoral e chama atenção para alguns de seus entraves:

Ninguém duvida que o processo de gestão democrática na rede municipal de ensino de Florianópolis tem importância social, política e pedagógica. Porém ele tem se apresentado por vezes como uma reiteração da reprodução social das relações autoritárias que se estabelecem no âmbito da sociedade em geral. Tais processos parecem não evoluir para patamares mais complexos de conscientização política dos pais, das famílias e dos profissionais envolvidos. Essa reiteração é evidenciada também pela banalização da participação baseada nos moldes da social democracia, que fomenta a colaboração das famílias em processos que não objetivam o acesso ao poder decisório. (HASCKEL, 2005, p. 132).

Nas unidades educativas, a pesquisadora encontra um processo eleitoral normativo que nem sempre favorece a democratização, por isso afirma que o caráter democrático deve ser ampliado e redimensionado nas eleições para a direção. Hasckel (2005, p. 133) sugere que “[...] as eleições deveriam acontecer de acordo com a singularidade e especificidade de cada creche, isto é, em épocas diversas, quando da vacância do cargo” (HASCKEL, 2005, p. 133). A pesquisa salienta ainda que é preciso refletir sobre a eleição direta como um processo de caráter educativo e pedagógico, capaz de suscitar o debate e de promover a conscientização política de todos.

Diante das questões colocadas, torna-se significativo investigar, para além das possibilidades de configuração das eleições diretas, quais as práticas das diretoras eleitas a fim de compreender as possibilidades e os desafios para a efetivação da gestão democrática na Educação Infantil. Para isso, propomo-nos a compreender o contexto da prática de gestão daqueles que foram eleitos para coordenar os esforços de efetivação da democracia no espaço da Educação Infantil. Com isso, esperamos contribuir com as urgentes discussões sobre a necessária ampliação da democratização e a construção teórica acerca da gestão da Educação Infantil.

Assim sendo, no próximo capítulo, apresentaremos os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa a fim de desvelar seu objeto.

#### 4 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FLORIANÓPOLIS

Neste capítulo, apresentamos os percursos desta pesquisa e as escolhas em relação aos possíveis caminhos para desvelar o seu objeto. Esta pesquisa foi realizada em Florianópolis (SC), cidade de atuação profissional desta pesquisadora que é professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é ofertada em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam em espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial.

O campo desta pesquisa compreende a Rede Pública Municipal de Educação Infantil de Florianópolis que atende crianças de zero a cinco anos em 106 unidades de Educação Infantil, sendo 79 Núcleos de Educação Infantil Municipal e 10 Núcleos de Educação Infantil Municipal vinculados à Escola Básica e 17 espaços conveniados. Em 11 de abril de 2018, o Decreto Nº 18.494 unificou a denominação das creches e Núcleos de Educação Infantil (NEI) que passaram a ser chamados Núcleos de Educação Infantil Municipal (NEIM).

A gestão dessas unidades educativas é realizada, concomitantemente à Secretaria Municipal de Educação, por diretores, em sua maioria eleitos pela comunidade educativa, ou indicados<sup>25</sup> pela municipalidade. A Lei Nº 2.415, de 8 de julho de 1986, instituiu eleições diretas nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Florianópolis e, em 1994, esse processo eleitoral foi ampliado à Educação Infantil. De acordo com os documentos, esse processo segue o princípio de gestão democrática com o intuito de promover maior participação da comunidade educativa.

No final de 2016, a Portaria Nº 261 homologou a eleição direta de 101 diretores (as) na Rede Municipal de Educação em Florianópolis, sendo 74 deles escolhidos para atuarem em unidades de Educação Infantil (49 em creches e 25 em NEI) para o mandato de três anos iniciado em janeiro de 2017. Além disso, 10 NEIMs vinculados à escola básica também têm diretores eleitos.

---

<sup>25</sup> As diretoras ou diretores são indicados nos casos em que não há candidatos no pleito eleitoral ou não se alcançou o quórum mínimo em cada segmento. O candidato também pode ser indicado nos casos de renúncia à função ou afastamentos. Os critérios estabelecidos para a escolha dos indicados não estão regulamentados em lei específica.



De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, a projeção de atendimento na Educação Infantil para o ano de 2018 é: 7.126 crianças (de quatro meses a 3 anos e 11 meses) e 6.634 crianças (de 4 a 5 anos e 11 meses), totalizando 13.760 crianças atendidas. Com relação à procura pela creche, houve um aumento de 62%, se comparado a 2017. Contudo, a fila de espera foi reduzida em 55%, em comparação ao início de 2017, depois da entrada de 3.663 novas crianças. Em fevereiro de 2018, a lista de espera era de 1.331 crianças aguardando vaga. A Secretaria tem a expectativa de atendimento de 16.170 crianças até o final do ano. Atualmente, estão em construção dez creches (Vila Aparecida, Capoeiras, Tapera, Rio Tavares, Morro do Horácio, Morro do Céu, Santa Vitória, Caieira do Saco dos Limões, Rio Vermelho e Ingleses). Para 2019, a meta é o atendimento de 17.764 crianças.

Em 2016, o atendimento de crianças de zero a três anos estava próximo da meta do Plano Nacional de Educação de cobertura de 50% da demanda, chegando a 47,5%. A meta de 100% de atendimento das crianças de 4 a 5 anos já foi alcançada.

Assim sendo, a escolha pela Rede Municipal de Florianópolis justifica-se pelas seguintes razões:

- A Educação Infantil nessa rede pública municipal tem vivenciado o processo de eleição direta para direção há 24 anos, o que, segundo as pesquisas, favorece a efetivação da gestão democrática e, além disso, apresenta uma vivência histórica significativa acerca dos processos de democratização na Educação Infantil.
- A abrangência da pesquisa, uma vez que essa Rede Municipal tem um número expressivo de diretoras eleitas atuando na Educação Infantil, o que pode ajudar na compreensão da problemática proposta.
- A pesquisadora é funcionária pública efetiva na Rede Municipal desde 2011 e trabalha com Educação Infantil desde 2005.

#### 4.1 CONHECENDO O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

A Lei N° 7.508, de 31 de dezembro de 2007 (FLORIANÓPOLIS, 2007b), determina a organização, o funcionamento e a manutenção do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis e estabelece os princípios e as finalidades da gestão democrática. O Sistema Municipal é composto pelas unidades educativas públicas

municipais, as instituições de Educação Infantil privadas, a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Conselho Municipal de Educação (CME), tendo esses dois órgãos legislação específica.

O artigo 3º da referida Lei afirma que: “A educação será promovida e inspirada nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade humana, bem-estar social, paz e *democracia*, tendo por finalidade o desenvolvimento da criança, do adolescente e do adulto, no exercício da cidadania [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2007b, p. 1, grifo nosso), sendo observado os seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e a permanência nas unidades educativas;
  - II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
  - III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
  - IV – respeito à liberdade e à diversidade;
  - V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
  - VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
  - VII – valorização do profissional da educação;
  - VIII – gestão democrática do ensino;
  - IX – garantia de padrão de qualidade;
  - X – vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais; e
  - XI – liberdade de organização estudantil, sindical e associativa.
- (FLORIANÓPOLIS, 2007b, p. 1-2).

Já o artigo 9º trata da gestão democrática no ensino público municipal e decreta a participação da comunidade educativa nas decisões e nos encaminhamentos como forma de fortalecer a cidadania. Desse modo, a gestão democrática deve garantir:

- I - processo de legitimação da direção da unidade educativa;
- II - autonomia para elaborar, executar, avaliar e reelaborar seu projeto político pedagógico;
- III - autonomia na organização dos pais ou responsáveis, profissionais da educação e corpo discente, na forma da legislação vigente; e
- IV - realização do Fórum Municipal de Educação. (FLORIANÓPOLIS, 2007b, p. 3).

O Fórum Municipal de Educação, o qual acontece a cada dois anos, é um órgão consultivo das políticas educacionais do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis, formado pelas entidades integrantes do próprio Sistema e representantes das entidades de diversos segmentos da sociedade.

Cabe ressaltar que, apesar de ter como base os princípios de autonomia, ainda que relativa, e de participação, a Lei N° 7.508/2007 não faz referência ao princípio da descentralização e nem prevê a viabilização da gestão democrática por outros

mecanismos, como os grêmios estudantis e os conselhos escolares. Desse modo, os conselhos funcionam com um caráter regulador e fiscalizador da gestão do diretor.

O Conselho Municipal de Educação e o provimento do cargo de diretor são mecanismos regulamentados por instrumentos legais específicos. O Conselho Municipal foi criado em 11 de novembro de 1991, por meio da Lei N° 3.691/91 (posteriormente, alterada pela Lei N° 7.503/2007 (FLORIANÓPOLIS, 2007a)). É um órgão colegiado de caráter deliberativo, normativo, propositivo, mobilizador, consultivo, fiscalizador e controlador da implementação das políticas de educação municipais, composto por 15 membros representantes (três da SME; um profissional da educação da RME; um da Secretaria Estadual de Educação; um de Organizações não Governamentais conveniadas; um das famílias vinculadas às Associações de Pais e Professores (APP); um das famílias vinculadas ao Conselho Deliberativo Escolar; um de instituições vinculadas aos portadores de necessidades educativas especiais; um das escolas particulares; um profissional da educação das escolas particulares; um das entidades comunitárias (área continental); um das entidades comunitárias (área insular); um das universidades públicas, em sistema de rodízio; um dos diretores das unidades, em sistema de rodízio, do Ensino Fundamental e Educação Infantil). A forma de escolha e indicação das representações são definidas em edital publicado trinta dias antes da eleição. Os membros não são remunerados e têm mandato de dois anos, com direito à recondução uma única vez. As atribuições do CME, de acordo com a Lei N° 7.503/2007, são:

- I – elaborar, aprovar e publicar seu Regimento Interno, normatizando o exercício de suas atribuições, condições de funcionamento e constituição de comissões;
- II – estabelecer normas e medidas para a organização e o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino;
- III – emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus Conselheiros ou quando solicitado;
- IV – acompanhar, avaliar e emitir parecer sobre planos de aplicação dos recursos destinados à educação;
- V – analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional;
- VI – promover diligência, por meio de comissões especiais, em qualquer dos estabelecimentos de ensino sujeitos à jurisdição desta Lei, propondo as medidas cabíveis e, quando necessário, encaminhar a questão à Secretaria Municipal de Educação para a abertura do respectivo processo administrativo;
- VII – manter intercâmbio com os conselhos nacional, estaduais e municipais de educação, bem como, com conselhos e instituições afins;
- VIII – divulgar, anualmente, o planejamento e o relatório de suas atividades;
- IX – emitir parecer sobre a autorização de funcionamento de estabelecimentos de educação e ensino do Sistema Municipal de Ensino; e

X – estimular a participação da comunidade nas discussões referentes às políticas públicas para o Sistema Municipal de Ensino. (FLORIANÓPOLIS, 2007a, p. 1-2).

Com relação ao provimento do cargo de diretor, como apontado anteriormente, a Lei Nº 2.415, de 8 de julho de 1986, instituiu eleições diretas para o Ensino Fundamental e, em 1994, esse processo eleitoral foi ampliado à Educação Infantil (NEI). De acordo com o relatório de gestão da PMF (2013-2016) - *Florianópolis: a capital da educação* -, publicado no portal *online*, nas últimas eleições para a direção das unidades educativas, realizadas no final de 2016, foram homologadas 167 candidaturas, dos quais 138 candidatos participaram do pleito. No total das 105 unidades onde aconteceram as eleições, 101 escolheram seu diretor, sendo 41% dos candidatos reeleitos. Verifica-se, portanto, um índice expressivo de renovação (59%) nos quadros das unidades em que aconteceu o pleito direto.

Diante do exposto, a Rede Municipal de Florianópolis apresenta procedimentos institucionais que, à primeira vista, parecem favorecer à gestão democrática, representando “[...] um avanço em relação a outros municípios brasileiros” (HASCKEL, 2005, p. 65). A autora afirma, também, que existe “[...] uma cultura de participação em curso na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (HASCKEL, 2005, p. 65). Contudo, ainda assim, sua pesquisa, que investiga as eleições para direção de uma creche em Florianópolis, chama atenção à forma como acontece o processo eleitoral, por se apresentar muitas vezes como “[...] uma reiteração da reprodução social das relações autoritárias que se estabelecem no âmbito da sociedade em geral” (HASCKEL, 2005, p. 132). Isso porque, segundo a opinião da autora, a gestão democrática parece não estar evoluindo a patamares mais complexos de conscientização política dos envolvidos, o que fica evidenciado pela banalização de uma participação que fomenta a colaboração apenas em processos que não objetivam o acesso ao poder decisório.

Outra pesquisa que discute essa questão e aponta para a necessidade de projetos de educação mais participativos na Educação Infantil foi realizada por Franzoni (2015), também em uma creche em Florianópolis. A pesquisadora revisa as políticas públicas e os referenciais teóricos, buscando compreender como as formas de participação foram sendo regulamentadas na Educação Infantil. A autora conclui que, mesmo com as discussões acadêmicas que têm sido feitas sobre a necessidade da democracia e da educação participativa, a efetivação da gestão democrática,

aquela capaz de superar as propostas participativas regulamentadas, ainda é um desafio. De acordo com Franzoni (2015, p. 153): “Os avanços na legislação não têm sido suficientes para garantir a efetivação de práticas democráticas no interior das instituições de educação infantil”. A autora aponta que “[...] tanto os profissionais, quanto as crianças e seus familiares reivindicam uma participação mais ativa e não a mera participação do voto” (FRANZONI, 2015, p. 153).

A pesquisa de Hasckel (2005) realiza, ainda, importante resgate histórico sobre a relação dos movimentos sociais com os processos de democratização da educação, em especial na gestão da Educação Infantil de Florianópolis.

Os movimentos sociais contribuíram para que houvesse uma clara intencionalidade política a ser desenvolvida nas creches e pré-escolas. Aí reside a importância de discutir o papel político dos diretores e a gestão democrática nesses espaços. A constituição de uma Pedagogia da Infância não pode prescindir desses pressupostos, do caráter político e social a ser desenvolvido nas creches e pré-escolas. (HASCKEL, 2005, p. 90).

Os fatos recontados por ela sobre a história da democratização da educação no município de Florianópolis ajudam-nos a compreender os reflexos da reestruturação econômica nacional e do movimento neoliberal, que acabam mudando o cenário local, ao provocar a redução de gastos em serviços essenciais, introduzir reformas na previdência, nos sindicatos e realizar privatizações. Com isso, vê-se o surgimento de políticas localizadas e compensatórias. No espaço público, percebemos então que, sob o ideário de participação e democracia, os cidadãos são convocados a assumir a fiscalização de uma “qualidade” já definida *a priori*, e não à participação na construção de um ideário coletivo de educação.

Carminatti (2002), ao abordar a democratização da gestão, a criação dos conselhos escolares e as eleições para diretor também na Rede Municipal de Florianópolis, ressalta a importância do pleito para a superação de práticas e de ideias populistas e clientelistas e, assim como Hasckel (2005) e Franzoni (2015), aponta a necessidade de ampliação e qualificação desse processo na Rede Municipal de Florianópolis.

Tal contexto leva-nos a questionar se existem avanços desde a regulamentação das eleições diretas nas unidades de Educação Infantil do município, decretada em 1994. Percebe-se, a partir do contexto apontado pelas pesquisas citadas, uma necessidade de ampliação do debate sobre as práticas democráticas no

espaço da Educação Infantil, buscando compreender como vem se dando a efetivação da gestão democrática no contexto da prática das diretoras eleitas.

Assim sendo, conhecer essas práticas realizadas na Rede Municipal de Florianópolis, por seu histórico e por sua experiência na busca da democratização da educação, se mostra relevante para o entendimento dessas questões que envolvem os processos participativos na Educação Infantil.

Torna-se mister, entre outras possíveis discussões, compreender como se dá a atuação das diretoras eleitas, de modo a buscar elementos que ajudem a compreender as possibilidades das eleições diretas como indutoras de práticas democráticas nessas instituições. E, além disso, investigar de que forma as especificidades da gestão na Educação Infantil estão presentes em sua atuação, respeitando e favorecendo os direitos da criança e de sua participação, além da identificação de outros atores.

Desse modo, surgem muitos questionamentos: Qual o entendimento da diretora eleita sobre a gestão democrática no contexto educativo das crianças? Como se dá a ação da diretora eleita em meio às demandas desse cotidiano marcado pelas especificidades da infância, por concepções burocráticas de trabalho, pelo projeto político pedagógico e pela participação? O que entrava ou facilita suas ações de democratização dentro das unidades?

Esta pesquisa está estruturada em torno dessas questões e tem como problemática **compreender quais os desafios, as fragilidades e as possibilidades da gestão democrática na Educação Infantil a partir da perspectiva da diretora eleita acerca de sua prática na Rede Municipal de Florianópolis**. Seu objetivo geral é, portanto:

Compreender os desafios, as fragilidades e as possibilidades da gestão democrática na Educação Infantil a partir da perspectiva da diretora eleita acerca de sua prática.

Em relação às práticas de gestão das diretoras eleitas na Educação Infantil, nossos objetivos específicos são:

- problematizar a gestão democrática a partir das falas das diretoras eleitas sobre sua ação no contexto da prática de gestão na Educação Infantil;
- identificar os atores considerados pela diretora eleita;

- investigar as especificidades na gestão da Educação Infantil.

## 4.2 O PERCURSO METODOLÓGICO

De acordo com Sánchez Gamboa (2014, p. 46), toda investigação exige um corpo teórico e um método apropriado que devem estar relacionados, evitando, assim, a produção de uma pesquisa sem a capacidade de “[...] conhecer a problemática da realidade à sua dimensão transformadora”.

A pesquisa só se refere a uma parte do processo de conhecer para modificar ou transformar. Concretamente, corresponde ao diagnóstico sobre o qual se definem processos de ação. [...]. A indicação de algumas ações, à maneira de sugestões ou recomendações, não deve ser a preocupação central da pesquisa. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2014, p. 111).

É notório que o conhecimento resulta da relação entre um sujeito cognoscente e um objeto cognoscível. Entretanto, existem diferentes concepções de sujeito e de objeto e diferentes maneiras de entender essa relação, o que acaba resultando em concepções e métodos diversos. Ainda segundo Sánchez Gamboa (2014), dependendo do tipo de abordagem, é possível encontrar diferenças na construção do objeto e, conseqüentemente, “significativos desdobramentos metodológicos”. Para o autor, as maiores diferenças não estariam nas diversas técnicas de coleta e de tratamento de dados ou nos referenciais teóricos. “Sua maior diferença se encontra na concepção do objeto, na maneira como este é entendido e compreendido pelo sujeito. Essas diferentes concepções de objeto trazem como consequência a elaboração de diversos caminhos do conhecimento” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2014, p. 148).

Na pesquisa em educação, tanto o investigador quanto os investigados são sujeitos, e o objeto é a realidade. Assim sendo, essa realidade vai servir como um ponto de partida e como elemento mediador entre os sujeitos, em uma relação dialógica. “[...] esses sujeitos se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia a ser conhecida e transformada” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2014, p. 45).

Para o autor, se considerarmos que “[...] conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e nos contextos onde se expressam” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2014, p. 150), o pesquisador deve interpretar e procurar a articulação de sentidos e das estruturas básicas; enfim, a essência das manifestações

dos fenômenos. Assim, interpretar exige recuperar com rigor os contextos onde os fenômenos têm sentido. “O caminho do conhecimento implica traçar um percurso das partes ao todo e deste ao contexto” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2014, p. 150).

Podemos perceber, então, que não existe um trabalho de pesquisa sem uma visão de mundo. O pesquisador trabalha com “[...] pressupostos teórico-filosóficos que orientam seu fazer” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2014, p. 202) e, na medida em que ele sistematiza e reflete sobre suas implicações, ou seja, toma consciência disso, é possível realizar um trabalho mais rico e articulado.

André (2005) esclarece que a coleta e a análise de dados para uma pesquisa não constituem um processo simples, uma vez que dependem do olhar do pesquisador diante do campo a ser pesquisado. Por isso, a escolha da metodologia e a sensibilização desse olhar são determinantes. Nesse sentido, buscamos, nesta pesquisa, aquele olhar antropológico, que transforma o exótico em familiar e o familiar em exótico.

Isso parece ainda mais necessário no campo de pesquisa em Educação, onde estão presentes as relações de subjetividade entre os sujeitos. Assim sendo, ao partir em busca de uma estratégia para compreensão dos sentidos e dos contextos que se apresentam na realidade a ser estudada, a pesquisa qualitativa aparece como uma forma de “[...] revelar a descoberta de novos significados” (ANDRÉ, 2005, p. 18) para aquilo que nos parece familiar. No caso desta pesquisa, procuramos realizar esse exercício.

Diante disso, como salientado por Souza (2007, p. 128) em sua tese, busca-se aqui a compreensão da gestão da Educação Infantil “[...] não como ela pode ou deve ser, mas como ela demonstra ser, considerando sobre o que ela recai e com quais objetivos opera”. Da mesma forma, em nossas análises, intentamos compreender as práticas de gestão como elas ocorrem em um contexto real e multifacetado, e não de uma forma condenatória ou prescritiva em que se procura dar indícios de como elas deveriam acontecer.

Para operar nossas investigações no campo da gestão, tomamos por base o conceito de análise relacional proposto por Apple (2006), o que implica transcender o simples exame da realidade a fim de identificar outras possíveis relações e conexões, aparentemente ocultas. Assim sendo, procuramos aprofundar nossas reflexões sobre as falas apresentadas pelas diretoras eleitas, intentando reconhecer essas relações mais intrínsecas que constituem sua ação. Estamos cientes de que as respostas dos



questionários apresentam elementos opinativos e subjetivos acerca da realidade experienciada pelos participantes desta pesquisa e que, por isso mesmo, não podem ser tomadas como fiel tradução do pensamento desses participantes, mas, ainda assim, sabemos que elas podem permitir uma leitura possível de sua realidade empírica.

Ao aprofundarmos nossas leituras acerca da gestão da Educação Infantil, percebemos sua imersão em uma conjuntura mundial, estrutural e cultural que implica diretamente na compreensão de sua concepção atual, como prática e campo teórico. Nesse movimento analítico, de empiria e teoria, percebemos uma estreita conexão da gestão da educação pública com a organização política e econômica da sociedade, que realça a intrínseca relação entre as concepções de educação e de sociedade, e que tem reflexos no cotidiano das unidades de Educação Infantil.

Apple (2003) ressalta que os conceitos usados para compreender e agir no mundo não determinam por si só as respostas que podemos encontrar. É preciso ter em conta que as “[...] respostas não são determinadas pelas palavras, mas sim pelas relações de poder que impõem sua interpretação desses conceitos” (APPLE, 2003, p. 11). Para o autor, existem palavras-chave que estão presentes nos debates sobre educação e que têm suas próprias histórias, cada vez mais inter-relacionadas. Por trás de algumas dessas palavras, encontraremos outros grupos de vocábulos que, muitas vezes, vão servir de sustentação para determinadas relações de poder. Conceitos “[...] ligados a toda uma série de pressupostos sobre instituições, valores, relações sociais e políticas ‘apropriadas’” (APPLE, 2003, p. 11).

Assim, se, ao pensarmos em gestão democrática na Educação Infantil, pressupomos imediatamente a participação, devemos, antes disso, estar atentos e ter a clareza de que esses dois conceitos, bastante imbricados, dizem respeito a ideias muitas vezes compreendidas de forma diversa, estando “inter-relacionados”, como aponta Apple (2003) ao entendimento de outras palavras importantes como, por exemplo, criança, comunidade, democracia e, até mesmo, educação.

Assim sendo, podemos pensar que, desde Comenius (1592-1670), temos registrado tentativas de democratização da educação. Entretanto, não obstante o mérito de sua obra como um marco nesse processo, é preciso entender que a ideia aparentemente democrática de ensinar “tudo a todos totalmente” (*Omnes Omnia Omnino*), trazida por Comenius, tinha como objetivo não a emancipação, mas, sim, uma preparação de cidadãos respeitosos à moral cristã da época. Para o pastor

Comenius, “[...] a finalidade última da educação é a preparação para uma vida abençoada após a morte, isto é, nossa realização plena como imagens de Deus” (KULESZA, 2011, p. 8).

Com relação às crianças, de acordo com as concepções de sua época, Comenius define qual a idade e o tempo da infância, trazendo, pela primeira vez, a relação entre o cuidado e a educação das crianças que aconteceria no espaço do lar, sob a direção materna<sup>26</sup>. “Assim, a assistência à infância e a educação infantil surgem simultaneamente na modernidade e, como ressalta Kuhlmann Junior (2007), no caso brasileiro, não se pode dissociá-las ou colocá-las em oposição” (KULESZA, 2011, p. 5). Ou seja, naquele contexto, a criança não estava incluída no espaço institucional ou mesmo na sociedade.

De Comenius aos movimentos pela democratização da educação, que acompanharam as reivindicações sociais nos anos de 1980, vamos perceber que a relação entre democracia e educação se torna cada vez mais indissociável. No Brasil, mesmo antes desses movimentos reivindicatórios, as ideias de Anísio Teixeira e o movimento escolanovista deram início a uma ruptura com um ensino tradicional, em que não se admitia a participação dos estudantes no processo educativo. Desde então, tem se buscado a democratização da educação por diferentes vieses: por meio da expansão do acesso e da garantia da qualidade, permanência e sucesso; pela participação no processo educativo, não só dos estudantes, como também de toda a comunidade educativa; ou, ainda, por intermédio da participação dos diferentes atores na elaboração do projeto educativo e nos processos decisórios de gestão.

Contudo, assim como a sociedade, a educação também é influenciada pelas políticas públicas e pelos entendimentos de mundo e de sociedade que elas carregam. Desse modo, esse processo de democratização acaba funcionando para legitimar algumas das ideias neoliberais que ganham força logo a seguir no contexto global. A partir daí, vemos, por um lado, o início da “[...] fragmentação das mobilizações e das lutas e, por outro, uma aceleração de um processo de democratização”, porém sob uma ótica neoliberal (SCHERER-WARREN, 1999, p. 15).

---

<sup>26</sup> De acordo com Kulesza (2011, p. 5), Comenius utiliza, em sua obra, indistintamente, a denominação de escola da infância ou de escola materna. “Em suas Obras Didáticas Completas ele a intitula A Escola da Infância, mas na relação dos conteúdos do primeiro volume ele a designa A Escola do Regaço Materno”.

No Brasil, o modelo neoliberal, de acordo com Marques (2012), começa a influenciar o sistema educacional, sobretudo em 1995, com o estabelecimento de metas e diretrizes nacionais. Nesses documentos, a participação passa a ser burocratizada pela criação e pela regulação dos conselhos escolares. O que preocupa é que, apesar de as políticas públicas para democratização estabelecerem esses mecanismos democráticos, o compartilhamento de decisões muitas vezes acaba não acontecendo efetivamente na unidade educativa. O disciplinamento da participação, resultante da burocratização, estaria justamente impedindo o envolvimento da comunidade educativa nos processos de gestão educativa (SOUZA, 2009, p. 134).

O que se registra nesse cenário é que as reivindicações pela democracia ao serem incorporadas ao discurso hegemônico acabam reduzidas a um modelo representativo e burocrático, muitas vezes limitado à escolha do diretor por meio do voto. Essas formas de participação de “baixa intensidade” (SANTOS, B. de S., 2002) levam a uma dicotomia no entendimento da participação. Assim, vemos uma contradição na lógica da gestão democrática, que ora parece preocupada com a emancipação social, ora valoriza demasiadamente os procedimentos e os instrumentos que normatizam e controlam a participação da comunidade educativa (TOMÉ, 2014). Independentemente, é preciso ter claro que, de qualquer forma, a gestão é sempre um processo político-pedagógico (SOUZA, 2007).

Todas essas discussões nos ajudam em nossas reflexões, uma vez que permitem situar nosso objeto, dentro de uma perspectiva mais crítica, em um contexto amplo de relações. O que implica considerar diferentes aspectos que podem influenciar a ação das diretoras eleitas como, por exemplo, as condições de trabalho a que estão submetidas. Com essa perspectiva, nossas análises têm como interesse compreender como vem sendo instituída a gestão da Educação Infantil na prática e qual democracia está implícita nas ações das diretoras eleitas.

Os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação envolvem, além do referencial teórico-metodológico, um questionário *online* respondido por oito diretores(as) eleitos(as) nas unidades educativas de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Dessarte, esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa que pretende dar significado aos achados e buscar uma articulação com o referencial estudado.

Além disso, buscamos manter a postura ética do pesquisador e seu compromisso com a objetividade e a precisão para validar o significado daquilo que

foi encontrado. Esse processo implicou escolhas e, por isso, mais adiante, apresentamos os critérios e as unidades de análise dos dados empíricos. Os procedimentos éticos desta pesquisa seguem os padrões exigidos pelo Comitê de Ética da UNIVALI, a qual foi submetida à sua aprovação.

#### 4.3 AS DIRETORAS ELEITAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O Decreto Municipal Nº 16.182/2016, que regulamenta o processo de eleição de diretores de unidades educativas com mandato vigente, determina que, para concorrer ao cargo de direção, o profissional deve seguir as normas estabelecidas, que preveem, obrigatoriamente: a formação superior, ser funcionário efetivo do magistério ou do quadro civil (auxiliar de sala ou bibliotecário), ter atuado pelo menos três anos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e participado em um curso de formação em gestão de 40 horas oferecido na modalidade semipresencial pela própria Prefeitura.

Além disso, os candidatos devem elaborar obrigatoriamente um projeto de gestão vinculado ao Projeto Político Pedagógico da unidade educativa que deve ser validado pela Secretaria Municipal de Educação e referendado em assembleia geral pela comunidade educativa local. Nas unidades onde os candidatos não atinjam um terço dos votos válidos ou, ainda, se não houver candidatos para a disputa, a Secretaria Municipal de Educação indicará um nome para a função de direção daquela unidade. As atribuições da função de diretor de unidade educativa são estabelecidas pelo Departamento de Administração Escolar (DAE) da Secretaria Municipal de Educação e Prefeitura Municipal (Anexo A), sendo idênticas para todas as etapas educativas, sem distinção às especificidades da Educação Infantil. A Portaria Nº 209/2018, que normatiza o processo de avaliação da gestão escolar nas unidades educativas, também é idêntica em todas as etapas, não considerando as especificidades citadas.

Para a escolha dos participantes desta pesquisa, utilizamos o seguinte critério: ter participado do último pleito realizado no final de 2016 na Rede Pública Municipal de Educação de Florianópolis, tendo sido eleito para o cargo de direção em uma unidade educativa de Educação Infantil que atenda a crianças de zero a cinco anos. Esse critério foi adotado em função da legitimidade do cargo, ou seja, por ser resultado da escolha da comunidade educativa e, ainda, devido às exigências do atendimento

dessa faixa etária que tornam mais evidentes, pela abrangência das ações necessárias à sua gestão, as especificidades da Educação Infantil.

A pesquisa foi realizada com a anuência da Prefeitura Municipal de Florianópolis, após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da UNIVALI (Anexo B). Para localização dos sujeitos participantes, foi realizado contato com a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, por meio da Gerência de Educação Continuada (GEC).

Em um primeiro momento, foi solicitada à GEC uma listagem com os nomes dos diretores(as) eleitos(as) nas unidades que atendam à faixa etária indicada. Como retorno, obtivemos uma lista com as “alterações de gestores em relação aos eleitos para a gestão 2017/2019”, conforme *e-mail*, totalizando 54 unidades educativas. Então, solicitamos uma triagem dessa listagem com o intuito de identificar as unidades com diretores(as) eleitos(as) que atendessem àquela faixa etária específica. Recebemos nova lista com os grupos de crianças atendidos por cada unidade. Assim, para encontrarmos os participantes, cruzamos as informações dessas duas listagens enviadas pela GEC com a lista de diretores(as) eleitos(as) que consta na Portaria Nº 261/2016, a fim de selecionar as unidades onde estavam atuando os possíveis participantes de nossa pesquisa.

Com o estabelecimento dos critérios aplicados às listas, chegamos a 25 diretores(as) eleitos(as) que atuam com a faixa etária indicada, sendo que três deles estavam impossibilitados de participar. Com isso, totalizamos vinte e dois diretores(as) convidados(as) a participar da pesquisa. Destes, oito participantes responderam a nossa solicitação de preenchimento do questionário *online*. O perfil dos participantes é apresentado no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Perfil dos participantes

Sexo (F/M)	Faixa etária	Formação	Curso de Gestão	Tempo de atuação docente	Tempo de atuação na Educação Infantil	Experiência anterior na direção
Feminino	31-40	Especialização	Não	18	16	Não
Feminino	41-50	Graduação	Sim	11	18	Sim
Feminino	41-50	Especialização	Não	10	23	Sim
Feminino	41-50	Especialização	Sim	20	13	Não
Masculino	31-40	Especialização	Sim	15	15	Sim
Feminino	41-50	Especialização	Não	12	6	Não
Feminino	31-40	Especialização	Não	Não respondeu	7	Não
Feminino	41-50	Especialização	Sim	11	24	Sim

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas do questionário.

Como foi dito anteriormente, esta pesquisa segue os padrões de ética estabelecidos pelo Comitê de Ética (CEP) da UNIVALI, tendo sido submetida e aprovada, conforme protocolo do Parecer Consubstanciado N° 2.654.695, no dia 15 de maio 2018 (Anexo B). Desse modo, em cumprimento aos requisitos da Resolução N° CNS 466/12 e seus complementares, na realização desta investigação, foi mantido o caráter de anonimato dos participantes bem como o nome das unidades educativas a que pertencem. Além disso, os dados foram obtidos em absoluto sigilo, não sendo possível identificar os respondentes, a não ser conhecer suas respostas registradas em um questionário *online*.

Inicialmente, propusemo-nos a conhecer o perfil dos inquiridos. Assim, verificamos que a maior parte deles é do gênero feminino, confirmando o contexto de feminização da Educação Infantil<sup>27</sup>. Encontramos apenas um participante do gênero masculino. Por essa razão, optamos por utilizar o termo diretoras ao nos referirmos aos participantes da pesquisa.

Com relação à idade, mais da metade têm entre 41 e 50 anos e o restante entre 31 e 40 anos. Não encontramos participantes com menos de 30 anos ou mais de 50 anos, o que representa uma média de idade de 40 anos (conforme Quadro 3).

O número de anos de experiência na Educação Infantil varia entre 6 e 24 anos e a atuação como docente entre 10 e 20 anos. Uma participante não respondeu com relação ao tempo de atuação docente. Metade das respondentes diz que já ocupou o cargo de direção, de onde se conclui que as diretoras eleitas são aquelas que apresentam, em média, quinze anos de experiência na Educação Infantil e pelo menos dez anos de atuação na docência, tendo sido reeleitas<sup>28</sup> para o cargo.

No que diz respeito à formação<sup>29</sup> das diretoras eleitas pesquisadas, começando pelo grau mais elevado, verificamos que nenhuma delas tem Mestrado ou Doutorado. Apenas uma respondente diz ter somente a Graduação. A maior parte possui especialização, e a metade delas afirma ter formação específica em gestão

---

<sup>27</sup> Sobre o tema, ver os estudos realizados por Cerisara (1996) e Sayão (2005), sobre a Rede Municipal de Florianópolis.

<sup>28</sup> De acordo com o artigo 3° do Decreto N° 16.182, de 12 de maio de 2016, que regulamenta o processo de eleição para diretores de unidade educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, serão admitidas duas reeleições na mesma Unidade Educativa.

<sup>29</sup> Para homologação dos candidatos ao cargo de diretor, o profissional interessado deve obedecer aos seguintes critérios: ter formação superior, ser funcionário efetivo da Prefeitura (magistério ou quadro civil, nos cargos de auxiliar de sala ou bibliotecário), ter atuado pelo menos três anos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e ter comprovadamente a frequência mínima em um curso de formação em gestão de 40 horas oferecido pela própria prefeitura, como já afirmamos anteriormente.

educacional. Como vimos, é fundamentalmente no nível de especialização que a maioria das diretoras eleitas se situa e quanto à sua formação, pelo menos metade delas, tem relação com a função de gestão.

Em se tratando dos cargos efetivos anteriormente ocupados pelas diretoras eleitas na Educação Infantil de Florianópolis, verificamos que, entre eles, estão: professoras, professoras auxiliares de ensino e supervisoras do quadro do magistério e, ainda, auxiliares de sala do quadro civil. Em linhas gerais, os dados evidenciam um perfil predominantemente feminino, de uma funcionária pública efetiva reeleita para a função, com uma experiência profissional significativa e uma idade média de 40 anos.

#### 4.4 A ESCOLHA DO INSTRUMENTO DE PESQUISA

O instrumento escolhido para geração dos dados empíricos desta pesquisa qualitativa foi um questionário *online*, composto por vinte e três questões abertas e fechadas, estruturado na plataforma gratuita do *Microsoft Forms* (roteiro no Apêndice D). Optamos por esse instrumento de pesquisa em função de sua conhecida praticidade e, além disso, por sua possível abrangência de um número significativo de sujeitos. Além disso, esse instrumento garante o anonimato da identidade e do local de trabalho do participante, proporcionando liberdade e segurança ao sujeito e, ainda, apresenta menos riscos de distorção por parte do pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 2011).

De acordo com Malhotra (2006), o uso de plataformas *online* tem sido a opção de um número crescente de pesquisadores, devido, principalmente, a seu baixo custo, rapidez e a capacidade de atingir populações específicas, assim como do ponto de vista do participante: garantir a possibilidade de responder à entrevista de maneira mais conveniente, no tempo e no local adequado à sua particularidade.

O uso do questionário *online* permite, ainda, que as respostas dos participantes, além de não exigirem transcrições, sejam tabuladas de forma a auxiliar na organização das análises.

#### 4.5 A GERAÇÃO DOS DADOS

Como descrito anteriormente, a geração dos dados desta pesquisa deu-se por meio de um questionário *online*, com perguntas abertas e fechadas, na plataforma gratuita do *Microsoft Forms*, que foi enviado a 22 diretores(as), após aprovação pelo

Comitê de Ética e expressa autorização da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) no final do primeiro semestre de 2018. Os participantes desta pesquisa são, portanto, as diretoras eleitas para o mandato 2017-2019, atuantes em 2018, em unidades de Educação Infantil que atendem a crianças de zero a cinco anos.

A apresentação da pesquisadora e o primeiro contato com os participantes desta pesquisa realizou-se por meio de ofício de apresentação da pesquisa redigido e enviado por *e-mail* pela Gerência de Educação Continuada (GEC) da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, no final do mês de maio de 2018. Após esse contato direto da GEC, fomos informadas que uma das diretoras estava de licença de saúde e outras duas alegaram estar impossibilitadas de participar pelo excesso de demanda de trabalho, segundo informações enviadas pela GEC. Com isso, foi possível realizar contato com 22 diretores(as).

Assim, no início do mês de junho, esta pesquisadora teve o primeiro contato com os participantes por meio de uma carta-convite enviada por *e-mail*. No documento, os diretores(as) encontraram uma explanação dos objetivos e do instrumento para a geração de dados, além de esclarecimentos sobre as diversas questões relacionadas à pesquisa como, por exemplo, os possíveis riscos e benefícios de sua participação, que foram registrados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice E). No primeiro *e-mail* de contato, foram anexados os seguintes documentos: ofício com encaminhamento da pesquisa elaborado pela GEC, projeto de pesquisa aprovado pelo CEP, apresentação da pesquisadora e TCLE. Além disso, foi comunicada a data em que seria enviado o *link* de acesso ao questionário *online*, bem como o prazo para seu preenchimento.

Na data combinada, os 22 diretores(as) receberam um *e-mail* com instruções sobre o acesso à ferramenta. Na primeira semana em que o *link* ficou disponível, obtivemos o preenchimento de quatro questionários. Nesse período, a pesquisadora esteve à disposição dos participantes para responder às dúvidas recebidas por meio dos *e-mails* de contato.

Na segunda semana, retomamos o contato com todos os 22 diretores(as), uma vez que não foi possível identificar os respondentes em função dos procedimentos de sigilo. O contato foi realizado para agradecer a participação e para lembrar os prazos para aqueles que ainda não haviam respondido. Com isso, conseguimos o retorno de mais dois respondentes.



Em julho, uma semana antes do prazo de finalização, realizamos um último contato relembrando o prazo final de preenchimento. E, assim, fechamos mais duas participações e encerramos o acesso do *link* com um total de oito questionários válidos.

#### 4.6 A CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO E O PROCESSO DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Com relação à elaboração e à seleção do conteúdo das perguntas que compuseram o questionário *online*, ressaltamos que essa foi uma fase delicada do percurso metodológico. Isso porque a construção de um questionário para uma pesquisa qualitativa não é uma tarefa fácil, afinal não encontramos uma metodologia padronizada, apenas recomendações de diferentes autores para nortear esse processo. Assim sendo, procuramos estar atentas em sua elaboração, como, por exemplo, prestando atenção à conexão entre as perguntas a serem feitas com o objeto e nosso referencial teórico. Com isso, evitamos as perguntas tendenciosas, desnecessárias ou dúbias.

Com a leitura de grande parte do referencial teórico e a delimitação do problema da pesquisa e seus objetivos, foi possível estabelecer três eixos temáticos para auxiliar nessa construção. Eles serão detalhados logo a seguir.

Ao iniciar a construção do roteiro, percebemos a necessidade de identificar o perfil e a trajetória profissional do diretor(a) eleito(a) na Educação Infantil (idade, sexo, formação acadêmica e na área de gestão, tempo de atuação docente e na área da Educação Infantil, experiência anterior na direção).

Em seguida, elaboramos uma versão preliminar do roteiro com várias perguntas, dentro de cada um dos três eixos temáticos. A ideia foi construir questões que pudessem auxiliar na *compreensão da visão dos diretores(as) eleitos(as) acerca de sua própria prática no contexto educativo das crianças, além de seu entendimento sobre as especificidades da gestão da Educação Infantil e dos atores que participam de sua gestão*. Depois das discussões com os colegas do nosso Grupo de Pesquisa e as novas leituras e reflexões realizadas, percebemos que seria preciso refinar e recombinar as questões para chegar a uma versão mais sucinta e que não desencorajasse os respondentes.

Então, no mês de maio, com o roteiro de perguntas calibrado, realizamos uma simulação do uso da ferramenta *online*, antes do envio definitivo do questionário aos

participantes. Para isso, convidamos oito professores(as) voluntários(as), de fora do campo da referida pesquisa, com conhecimento na área de gestão educacional, para responderem às questões propostas. Durante o período de simulação, o questionário *online* ficou disponível por meio de um *link* enviado ao *e-mail* pessoal desses(as) voluntários(as). Essa etapa foi realizada após aprovação do Comitê de Ética e teve duração de quinze dias.

Com o retorno dos questionários dos voluntários sobre sua experiência no acesso e no preenchimento da ferramenta *online*, atestamos a importância desse procedimento à adequação do instrumento de coleta, uma vez que as sugestões dos participantes do piloto nos ajudaram a identificar inconsistências, a dificuldade de compreensão de alguma questão, as ambiguidades e as perguntas desnecessárias, além de aprimorar e atestar a eficácia da ferramenta.

Esse foi o processo de construção do roteiro do questionário *online* (Apêndice D). Apresentamos, a seguir, o detalhamento dos eixos temáticos que nortearam sua elaboração e suas questões correlatas:

**(EIXO TEMÁTICO 1) PARTICIPAÇÃO DOS ATORES:** verificar de que maneira a ação da diretora corrobora às vivências democráticas e quem são os atores considerados na gestão do espaço da Educação Infantil.

**QUESTÕES CORRELATAS AO EIXO TEMÁTICO 1:**

10. Quem compõe a equipe diretiva na unidade educativa em que você atua?
17. Em que situações você consulta a comunidade educativa?
18. Como você integra a família às práticas da unidade educativa? Justifique sua resposta.
19. Quem mais contribui e participa de sua gestão? De que maneira isso acontece?
20. Quando precisa tomar uma decisão a quem você consulta?

**(EIXO TEMÁTICO 2) AÇÃO DA DIRETORA:** conhecer as práticas de gestão na Educação Infantil a partir da fala da diretora eleita sobre sua própria ação.

**QUESTÕES CORRELATAS AO EIXO TEMÁTICO 2:**

8. Por que ser diretor(a)?

( ) reconhecimento profissional

( ) remuneração

( ) realização pessoal

( ) outro \_\_\_\_\_

9. Deseja comentar sua resposta anterior?

11. Quais são suas principais responsabilidades como diretor(a)? Cite pelo menos três delas.

12. O que toma mais tempo na sua rotina? Clique nas setas e coloque as opções em ordem crescente.

1º) substituição profissional

2º) atendimento à comunidade educativa

3º) demandas administrativas

4º) organização e planejamento

5º) reunião da APP e conselho escolar

6º) prestação de contas

7º) conferência e organização de e-mails

8º) alimentação de dados sobre a unidade em plataformas online

13. Como você define, quanto à frequência, a sua interação com a Secretaria Municipal de Educação?

( ) contatos esporádicos (uma vez por semana)

( ) contatos regulares (mais de uma vez por semana)

( ) contatos frequentes (quase diariamente)

14. Na sua interação com a Secretaria Municipal, com que frequência os seguintes assuntos são abordados?

(escala: nunca; raramente; frequentemente; sempre)

A) gestão de pessoal (docentes e terceirizados)

B) questões pedagógicas

C) assuntos administrativos

D) materiais e alimentação

E) questões envolvendo APP e conselho escolar

F) demanda das famílias

G) demanda das crianças

15. O que é mais desafiador na direção da Educação Infantil?

**(EIXO TEMÁTICO 3) COMPREENSÃO DAS ESPECIFICIDADES DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL** – quais características inerentes estão presentes na gestão da Educação Infantil.

**QUESTÕES CORRELATAS AO EIXO TEMÁTICO 3:**

16. Quais conhecimentos você mobiliza em seu cotidiano na Educação Infantil?
21. Conte um pouco sobre o Projeto Político Pedagógico de vocês: Como ele é vivenciado na unidade educativa? Quem participa da sua elaboração e atualização? Ele encontra obstáculos?
22. Qual o seu contato com as crianças na unidade educativa?
23. Como você acompanha a prática pedagógica? Se desejar, descreva algum projeto significativo que está sendo ou foi desenvolvido em sua gestão.

De acordo com esse detalhamento, os eixos temáticos e as perguntas correlatas ficaram organizados de forma sintética como mostra o Quadro 4, os quais foram codificados em cores diferentes:

Quadro 4 – Eixos temáticos e perguntas correlatas

<b>EIXO 1</b>	<b>EIXO 2</b>	<b>EIXO 3</b>
<b>PARTICIPAÇÃO DOS ATORES</b>	<b>AÇÃO DA DIRETORA ELEITA</b>	<b>ESPECIFICIDADES DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>
10. Equipe diretiva.	8. Motivações para ser diretor(a).	16. Conhecimentos mobilizados.
17. Comunidade.	11. Responsabilidades.	21. PPP.
18. Família.	12. O que toma mais tempo.	22. Contato com a criança.
19. Contribuições.	13. Interação com a SME.	23. Acompanhamento da prática pedagógica.
20. Quem consulta nas decisões.	14. Assuntos tratados com a SME.	
	15. Maior desafio.	

Fonte: Elaborado pela autora com base no roteiro do questionário *online*.

#### 4.7 COMPREENSÃO DOS DADOS ENCONTRADOS: PROCESSO ANALÍTICO

Com o fechamento do *link* de acesso ao questionário *online*, foi possível iniciar a tabulação dos dados. Essa primeira geração dos dados possibilitou uma visão geral das respostas, além da quantidade de respondentes e o tempo de preenchimento dos questionários. A partir daí, realizamos uma leitura geral de todo o material encontrado, a princípio sem compromisso com sua sistematização, buscando apreender, de forma global, as ideias principais e seus significados gerais. Posteriormente, organizamos o material por meio da elaboração de um quadro síntese (Apêndice F). Nesse quadro,

as perguntas e as respostas apresentadas por cada um dos participantes foram organizadas de acordo com os respectivos eixos temáticos.

Nosso próximo passo então foi iniciar a organização dos quadros de análise qualitativa dos achados. Esse processo indutivo buscou manter seu foco na *compreensão da visão das diretoras eleitas sobre sua própria prática no contexto educativo das crianças, além de seu entendimento sobre as especificidades e os atores que fazem parte da gestão.*

Nessa fase, os quadros analíticos contribuíram na construção do conhecimento crítico acerca da realidade e, para isso, nos concentramos na identificação e na apreensão das unidades de significância nas respostas apresentadas pelos participantes (Apêndice G, Quadro 10).

Assim, para iniciar essa etapa, após a organização geral dos achados no quadro síntese, retomamos nossos pressupostos de pesquisa: a problemática (*compreender quais os desafios, as fragilidades e as possibilidades da gestão democrática na Educação Infantil a partir da perspectiva da diretora eleita acerca de sua prática na Rede Municipal de Florianópolis*); as questões advindas dessa problemática (*qual a visão da diretora eleita acerca de sua própria ação no contexto da prática educativa; quais especificidades são consideradas na gestão da educação infantil; quais são os atores que participam da gestão*); para, com isso, estabelecer nossos eixos de análise (*atores considerados na gestão; a ação da diretora no contexto da prática; especificidades da gestão da Educação Infantil*).

Com relação à compreensão da prática das diretoras eleitas na Educação Infantil, estabelecemos os seguintes eixos de análise codificados em cores diferentes (Quadro 5):

Quadro 5 – Eixos analíticos

EIXO 1	EIXO 2	EIXO 3
<b>ATORES CONSIDERADOS NA GESTÃO</b>	<b>A AÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA EDUCATIVA</b>	<b>ESPECIFICIDADES DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>
Como compreende a gestão democrática na Educação Infantil, quem participa, qual espaço de vivência e participação dos atores, quais entraves para promoção de vivências democráticas.	Qual a visão sobre a própria ação, sobre a efetividade de práticas democráticas e participativas, o que o motiva, como organiza a rotina, quais as prioridades, os desafios impostos no cotidiano.	Quais especificidades são consideradas no contexto da prática de gestão.

Fonte: Elaborado pela autora com base no roteiro do questionário.

A partir disso, com nossos eixos orientadores do processo analítico, foi possível a identificação das unidades de significância nas respostas dos participantes e, posteriormente, seus significados (Apêndice G, Quadro 11).

Esse processo analítico foi ocorrendo em um movimento incessante e contínuo: ora indo em direção às respostas dos participantes, ora voltando aos conceitos, ou, ainda, retomando as referências da literatura. Um constante vai e vem em busca de significados. Em nossas leituras analíticas das respostas do questionário, buscamos desvelar a visão da diretora sobre sua própria ação no contexto da prática. É o que apresentaremos no próximo capítulo.

## **5 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A BUROCRATIZAÇÃO E A AÇÃO**

As políticas educacionais para a Infância no Brasil sofreram importantes mudanças nas últimas décadas, o que ampliou as discussões em torno da Educação Infantil. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 são os marcos desse processo que refletem os principais embates sociais e políticos vividos. Assim sendo, ainda que apresentem limites e condicionantes, esses documentos balizam a formulação de nossas políticas de democratização e gestão da educação, as quais são interesse desta pesquisa.

Assim como Dourado (2013, p. 96), entendemos que essas políticas educacionais são a expressão desses embates que se situam em um contexto complexo de reordenamento das relações sociais a partir dos reflexos da globalização e da emergência de uma política neoliberal que, “[...] ao redimensionar o papel do Estado, buscando minimizar a sua atuação, redireciona as políticas sociais [...] e rearticula o papel social da educação e da escola”. Isso evidencia que, ao discutirmos a gestão educacional, estamos diante de um amplo espectro de interpretações e de concepções em torno de sua natureza e de seus processos de efetivação e, com essa compreensão, analisaremos os nossos dados.

Nas discussões desta pesquisa, partimos do entendimento de Souza (2007), quando afirma que a gestão escolar é um processo político coordenado por meio de um conjunto de ações e de procedimentos político-pedagógicos. Assim sendo, concordamos que o diretor desenvolve ações essencialmente políticas, mas também pedagógicas, uma vez que estão imersas em relações de poder que exigem certos posicionamentos, independentemente da etapa da educação em que este atue.

A gestão da Educação Infantil, como parte integrante da Educação Básica, também deve estar pautada nos princípios democráticos e, dessa maneira, promover a escolha dos seus diretores a partir de eleições. No entanto, esse entendimento não é consenso. Muitos municípios ainda não realizam eleições nessa etapa, o que entrava a ampliação do exercício democrático. Dessa forma, estudar a realidade de uma rede que promove a escolha pela comunidade de seus diretores da Educação Infantil é fundamental para compreensão das práticas democráticas nesse espaço. Portanto, nesse contexto, pautamo-nos na ideia de ação educativa como sendo sempre política, uma vez que não existe “[...] conhecimento, técnica e tecnologias

neutras, pois todas são expressão de formas conscientes ou não de engajamento” (DOURADO, 2013, p. 101).

A seguir, apresentamos os três eixos analíticos em que operamos a compreensão dos desafios e das possibilidades da gestão democrática na Educação Infantil. Buscamos, com isso, o entendimento sobre a participação dos atores, as possíveis ações democráticas das diretoras eleitas e as especificidades da gestão na Educação Infantil.

### 5.1 ATORES CONSIDERADOS NA GESTÃO

Se, como vimos, a gestão da educação é um processo político que envolve relações de disputa de poder, podemos concluir que a participação não representa a “[...] ausência, superação ou eliminação do poder, mas outra forma de poder” (DEMO, 2001, p. 20). Desse modo, entendemos que ela não é preexistente e, muito menos, uma concessão, mas algo que se exercita, um constante *devir*<sup>30</sup>.

Assim sendo, podemos dizer que a gestão democrática na Educação Infantil é um exercício de participação de todos, adultos e crianças. Sua efetivação, muitas vezes, extrapola os limites dos procedimentos institucionalizados pelo Estado, uma vez que demanda a promoção de tempos e de espaços de diálogo, respeito e escuta entre aqueles que têm maneiras peculiares e distintas de pensar.

Nas respostas das diretoras participantes deste estudo, destacamos uma excessiva preocupação com formas burocratizadas de participação. Eles entendem que ela acontece nos conselhos escolares, APP, reuniões de professores, assembleias e em momentos festivos. As diretoras compreendem a participação em momentos específicos e com objetivos determinados *a priori* pela própria organização da unidade educativa. Como explica Gutierrez e Catani (2013), a introdução da ideia de participação como alternativa administrativa e estratégica provoca uma revisão dos padrões de relacionamento autocrático, hierárquico e formalista existentes. Dessa forma, entendemos que sua concretização requer a superação de desafios cuja solução não está dada com uma resposta pronta ou padronizada.

Ressaltamos ainda que, apesar de as falas apontarem uma participação burocrática ou controlada que tende a limitar os tempos e os espaços de diálogo e, principalmente, a diversidade dos atores participantes, seria necessário observar a

---

<sup>30</sup> *Devir* entendido como o movimento incessante de todas as coisas, incessante - vir a ser.



dinâmica desses encontros, o que não é possível nesta pesquisa em função do instrumento utilizado.

A legislação federal, com o objetivo de instrumentalizar a gestão democrática, determina a implementação dos conselhos escolares municipais e colegiados nas unidades educativas. A ideia é garantir a representatividade dos diferentes atores nas ações da gestão como um direito. Contudo, como demonstrado nas pesquisas sobre o tema, o funcionamento desse instrumento na unidade educativa nem sempre tem garantido a promoção de um espaço de diálogo e de participação da comunidade educativa. Na prática, segundo as pesquisas, ele tem sido, muitas vezes, compreendido como mera formalidade burocrática exigida pela municipalidade – com isso, perde-se um espaço importante para o exercício democrático. Outra razão para que isso aconteça é o entendimento enviesado de que o conselho é algo apenas burocratizado que acaba atrapalhando a “agilidade” das ações da direção. No caso da Educação Infantil, além dessas limitações, percebemos que a estrutura de funcionamento desses conselhos não possibilita a participação da criança que, como vimos, é também um dos atores da comunidade educativa.

Com relação à identificação dos atores considerados pela diretora eleita, observamos que, quando perguntados *em que situações elas consultam a comunidade educativa*, não encontramos menção de consulta às crianças, nem tampouco aos profissionais da unidade. As respostas das diretoras levam ao entendimento de que a família é a única que compõe a comunidade educativa: *“Nas Reuniões de pais, conselho Escolar, APP, as famílias são convidadas a participarem das Reuniões Pedagógicas”* (Diretora 2).

Percebemos que a criança é tratada no bloco familiar. Tal constatação remete-nos à questão da complexidade que se impõe à concretização de práticas democráticas na Educação Infantil quando se pensa em incluir as crianças. Franzoni (2015, p. 49) destaca que a adoção de estratégias participativas não representa “[...] necessariamente e automaticamente mudanças significativas na organização das unidades educativas”.

Os modos de participação da criança, em função de suas especificidades, são distintos do modelo regulamentado nos documentos. E, além disso, muitas vezes, pela imposição desse modelo adulto ou pela falta de ampliação dos modos, espaços e tempos de participação, não só as crianças são excluídas ao serem consideradas imaturas ou não preparadas, mas também outros atores da comunidade educativa.

Ainda assim, existem possíveis linhas de fuga, como indica a fala de uma das diretoras. Ao relatar como realiza o acompanhamento da prática pedagógica em sua unidade, ela expressa sensibilidade às demandas das crianças: “[...] *participo das rodas de conversa com as crianças e ali percebo suas necessidades [...] dentro deste debate com as crianças tirei alguns desejos delas e junto com APP, conselho escolar desenvolvemos alguns projetos*” (Diretora 2).

Um diretor menciona ainda outros espaços possíveis de consulta à comunidade ao citar o uso da ferramenta *WhatsApp* na comunicação com grupos de pais, funcionários e equipe pedagógica. Ainda que seja por meio da distinção por grupos, ele se mostra disposto a ouvir às demandas desses atores. No entanto, nesse caso, destaca-se que a criança continua, de certa forma, excluída. Ainda assim, esse mesmo diretor demonstra uma compreensão mais alargada de comunidade educativa quando cita as crianças ao ser questionado sobre quem consulta nas decisões: “*Depende da decisão. Normalmente busco tomar decisões com as pessoas afetadas pela decisão. Assim, tem decisões que passam pelo grupo de professores, crianças, profissionais num todo, famílias, Secretaria Municipal de Educação etc.*” (Diretor 5).

Ao refletirmos sobre o conceito de gestão escolar mencionado inicialmente, tomando-o como um tipo ideal, podemos pensar no alargamento da participação, extrapolando a atuação meramente burocrática proposta pelo Estado e partindo em direção à tomada de poder do controle da unidade educativa. Isso significa dizer que sua organização atenderia às demandas e às necessidades da comunidade educativa.

Destacamos que as diretoras, de modo geral, demonstram uma consciência sobre a importância da participação, afirmando que ela precisa acontecer em todos os momentos. Elas afirmam que a participação tem de ser de “*todos*” para que a gestão democrática se realize. Além disso, promover a participação da família na gestão é entendido por uma das diretoras como seu maior desafio.

Ainda assim, ao serem questionadas sobre quem compõe a equipe diretiva, quem mais contribui ou quem é consultado em suas decisões, verificamos que a figura dos supervisores é constantemente citada. Nas respostas, aparecem ainda o técnico administrativo e o profissional readaptado<sup>31</sup>, que cumprem sua carga horária na

---

<sup>31</sup> De acordo com o Manual do Servidor (FLORIANÓPOLIS, 2014, p. 63), “[...] readaptação é o deslocamento do servidor para exercer atribuições pertinentes a outro cargo, de grau de complexidade, especialização e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade

secretaria da unidade. Embora citem, ainda, as famílias, as assessoras pedagógicas da SME e os membros do conselho e APP, esses outros atores aparecem de forma genérica.

Anotamos ainda que a expressão “todos” ou “todas” aparece de forma recorrente e generalizante nas falas das diretoras, não deixando claro a quem ou o que está sendo considerado, como nesta resposta ao questionamento sobre quem mais contribui com a gestão e de que forma isso acontece: “*Todos, acredito que uma gestão democrática só se dá com a participação de todos*” (Diretora 6).

Nesse discurso tão entoado em nome da participação, muitas vezes não fica claro a que tipo de mobilização social estamos nos referindo, se para “tomar partido” ou para “fazer parte de algo”. Montañó (2015) afirma que não podemos ignorar o conteúdo por trás dessa questão, os interesses em jogo, os sujeitos envolvidos e os resultados esperados. Nesse sentido, ele questiona: “[...] participar com quem, contra quem, para que, com que objetivos e finalidades?” (MONTAÑO, 2015, p. 99). Concordamos com o autor quando diz que, dependendo das respostas dadas, teremos rumos bem diferentes.

Outras diretoras também afirmam que todos participam e contribuem com sua gestão, mas, quando perguntadas sobre “*quem consulta quando precisa tomar uma decisão*”, indicam apenas a equipe diretiva ou a própria supervisão. Com isso, vemos que, muitas vezes, no cotidiano da gestão, os atores que vivem em maior proximidade da direção acabam tendo mais oportunidades de contribuir com sua gestão, tendo um peso maior em suas decisões. E, algumas vezes, talvez, não intencionalmente, a vivência desse processo de participação não é considerada pela própria diretora que crê estar promovendo uma gestão democrática.

A gestão democrática é mais fácil de se compreender no discurso do que na ação propriamente dita. Consentimos com Souza (2009, p. 124) quando afirma que, apesar de a gestão escolar estar pautada pelo princípio e pelo método democrático, parece haver “[...] pouca clareza sobre o que significa a tradução de um em outro, na ação concreta nas escolas públicas”. Na Educação Infantil, conforme nossa revisão bibliográfica, essa desarticulação pode traduzir-se em uma participação normativa,

---

física ou mental, comprovada em inspeção por junta médica oficial”. Assim, no caso da Educação Infantil, esses profissionais, geralmente professores que atuavam em sala, podem ser relocados para funções administrativas na secretaria das unidades educativas.

camuflada, “[...] como processo de colaboração, obediência e apoio às decisões centralizadas” (SANTOS, M. S., 2012, p. 96).

Na prática da diretora, o processo de participação aparece como algo de difícil operacionalidade, uma vez que requer ouvir e considerar as críticas, as sugestões e as demandas de um grupo heterogêneo. Dessa forma, é um exercício cotidiano e desafiador que se impõe e exige esforços pessoais e organizacionais, tempos e espaços de diálogo e, ainda, aquilo que Touraine (1996, p. 263) chama de “[...] consciência de filiação comum a um espaço que pertence tanto a uns como aos outros”.

Nessa perspectiva, percebemos que a estrutura burocrática que orienta a organização da Educação Infantil não coopera na efetivação da gestão democrática enquanto exercício de participação. Muitas vezes, a normatização imposta acaba emperrando o processo democrático porque, como afirma Souza (2009, p. 134), a participação efetiva muitas vezes “[...] emerge do reclame da população na definição e no acompanhamento das ações públicas e é demonstrada pelas formas mais imediatas e, por vezes, aguerridas”. Desse modo, o disciplinamento da participação, como indicado nas respostas das diretoras participantes desta pesquisa, corre o risco de justamente impedir essas “[...] ações inusitadas, que poderiam surpreender e pressionar” (SOUZA, 2009, p. 134) mudanças relevantes nas formas de convivência da comunidade educativa.

Outro desafio é a superação do modelo autoritário e excessivamente burocratizado inculcado no meio social e naturalizado no senso comum como única forma possível de funcionamento das instituições. Esse modelo, no qual as escolas estão estruturadas, induz ao consenso de que a hierarquia é necessária ao seu bom funcionamento e, assim sendo, a diretora precisa se impor pelo seu poder como autoridade máxima e não como um líder ou coordenador de ações e esforços. Dessa maneira, transmite-se a ideia de que “[...] a burocracia é a forma mais racional de organização social, além de ser a única forma eficiente de organização do trabalho” (DAL RI; VIEITEZ, 2010, p.120).

A gestão democrática na educação indica uma contradição entre o pensado e o vivido, mas, ainda assim, se mostra indispensável ao exercício da democracia no espaço de educação da criança.

## 5.2 A AÇÃO DA DIRETORA NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Um diretor que tem sua ação pautada pelo conceito ideal de gestão democrática pode ser entendido como o coordenador de um processo político cujos atores, adultos e crianças, atuam em igualdade, a fim de promoverem juntos um espaço democrático onde coexista o exercício do diálogo, a alteridade e o respeito à diversidade de pensamentos e opiniões (SOUZA, 2007). Assim sendo, como uma comunidade educativa, essa atuação política dos atores dá-se não apenas pelo interesse individual, mas também pela consciência de pertencimento a um coletivo. Tal esforço implica no envolvimento intenso e incansável de todos os atores e, principalmente, na superação de um modelo burocrático em que as relações autoritárias são naturalizadas e o diretor é o maior detentor de poder.

Ao investigarmos a ação das diretoras eleitas, procuramos, antes de tudo, compreender as motivações que as levaram a se candidatarem a essa função. Partimos de um certo consenso de que, para a maioria dos profissionais, ocupar o cargo de direção representa uma ascensão profissional, além de envolver algumas compensações como melhoria salarial, horários mais flexíveis, reconhecimento e prestígio (PARO, 2015). Registramos que, ao serem questionadas sobre essas razões, quatro diretoras apontaram em seus comentários: o desafio do compromisso com o outro e com a educação; a efetivação de uma gestão democrática; a compreensão mais abrangente da Educação Infantil e a possibilidade de realizar uma gestão humanizada. Três delas assinalaram a realização pessoal como motivação e nenhuma relacionou ao aumento da remuneração. Apenas uma indicou o reconhecimento profissional: *“Na ocasião não havia outro candidato para a gestão. Devido à minha experiência e ao meu envolvimento com todos os processos administrativos e pedagógicos da unidade, fui convidada a me candidatar”* (Diretora 4).

A fala anterior retrata uma realidade recorrente no processo eleitoral na Rede Municipal de Educação de Florianópolis: o registro de apenas um candidato(a) para o pleito eleitoral, independentemente da etapa educacional. Nas últimas eleições, realizadas no final de 2016, um relatório da PMF (FLORIANÓPOLIS, 2013-2016) registra que 70% das unidades educativas tiveram apenas um candidato. De acordo com Hasckel (2005), no ano de 2002, 65,52% das unidades educativas da mesma rede municipal também tiveram apenas um candidato.

Consideramos importante refletir sobre o fato de que, segundo os dados anteriores, passados dezesseis anos, a grande maioria das unidades educativas continua apresentando apenas um candidato ao pleito eleitoral. Isso nos leva a questionar sobre os avanços nos processos democráticos na rede municipal, não obstante a realização das eleições diretas. Precisamos pensar sobre o significado dos elementos democráticos presentes/ausentes em uma eleição direta com apenas um candidato, em que a comunidade educativa – em especial as famílias e os profissionais – é convidada não para escolher um projeto de gestão, mas para legitimá-lo. Além disso, pensamos ser urgente compreender por que isso vem se repetindo ano após ano.

Ao concebermos a ação da diretora eleita na Educação Infantil, buscamos conhecer seu cotidiano e os desafios impostos por inúmeras demandas. Ao serem questionadas sobre o que toma mais tempo da rotina, metade das diretoras indicou a substituição profissional. Duas assinalaram as demandas administrativas e as demais, o atendimento à comunidade. Com relação a essas vivências e aos desafios na rotina das unidades educativas, as diretoras relataram a sobrecarga de trabalho pela falta de: apoio administrativo, manutenção da estrutura física, materiais, além dos problemas gerados pelo grande número de ausências diárias de profissionais em função de licenças, principalmente médicas. Esses relatos indicam as condições de trabalho vivenciadas pelos profissionais da Educação Infantil que contribuem para seu adoecimento e refletem também nas vivências das crianças. A fala de uma das diretoras traduz um pouco dessa realidade: *“Ser diretor não é uma função fácil. Todos os dias somos bombardeados e engolidos pelas rotinas”* (Diretora 2).

Com relação as suas principais responsabilidades, as tarefas administrativas e pedagógicas foram citadas praticamente em todas as falas das diretoras. Uma delas descreveu em detalhes suas atribuições: *“Garantir o bem-estar das crianças, familiares e funcionários, organização de ausências de funcionários, reunião com as famílias, motivação junto aos funcionários, estrutura física do prédio, entrega de documentos, bem como elaboração deles, reuniões externas e internas, formações, entre outros”* (Diretora 2).

Verificamos que a diretora eleita entende seu papel como responsável pelo bom funcionamento da unidade educativa atendendo às demandas da comunidade educativa e, ao mesmo tempo, se vê como alguém que precisa prestar contas de seus atos à municipalidade. Em meio às exigências e à complexidade de seu trabalho

político-pedagógico, a diretora vivencia algumas contradições. Se, por um lado, é a escolhida da comunidade educativa; por outro, ela é também uma funcionária pública representante do Estado. Por conseguinte, é seu papel fazer a interlocução entre as duas esferas que, nem sempre, apresentam interesses em comum. Por isso, ainda que a diretora tenha a intenção de promover uma gestão democrática, algumas vezes seu conhecimento e, principalmente, sua autonomia acabam limitados e insuficientes para driblar alguns problemas estruturais inerentes a outras esferas administrativas e políticas, especialmente se não tiver o apoio da comunidade (PARO, 1996).

Tal constatação reafirma a importância da eleição direta na Educação Infantil, aqui entendida como um instrumento para ampliação da democracia que pode e deve ser aprimorado. Concordamos com Dourado (2013, p. 105) quando afirma que a eleição direta “[...] pode não definir o tipo de gestão, mas certamente, interfere no curso desta”. Isso porque o diretor eleito, pelo menos em tese, assume um compromisso com a comunidade educativa, o que gera a possibilidade de uma atuação diferenciada. Entretanto, como alerta Souza (2007, p. 189), “[...] o diretor eleito não é, por natureza do processo eletivo, mais compromissado com a educação pública de qualidade”. Para o autor, eleger um diretor é “[...] uma forma de controle sobre a burocratização da política escolar” (SOUZA, 2007, p. 189), e, nesse sentido, poderia levar o diretor a comprometer-se com os interesses da comunidade educativa.

Como mostram as pesquisas apresentadas em nossa revisão, a autonomia e a descentralização são pressupostos importantes na implementação da gestão democrática. No Brasil, o modelo de descentralização proposto na Constituição de 1988 estabelece que os municípios possuem autonomia de execução das políticas públicas elaboradas pela União. Assim, a União é detentora das prerrogativas exclusivas sobre sua legislação, ou seja, todas as decisões sobre o desenho dessas políticas são desenvolvidas e centralizadas por ela, enquanto a sua implementação é feita por meio das ações dos municípios (ARRETCHE, 2012). Como podemos perceber, a autonomia dos municípios é limitada à gestão administrativa, financeira e pedagógica, assim como a ação dos diretores eleitos.

Ao buscar compreender a autonomia da diretora eleita com relação à Secretaria Municipal de Educação, verificamos que quatro diretoras realizam contatos quase que diariamente com a secretaria. Três diretoras dizem manter contatos regulares, ou seja, mais de uma vez por semana, enquanto uma diretora costuma contatar a Secretaria apenas uma vez por semana. Os principais tópicos tratados junto à administração

municipal são: assuntos administrativos; materiais e alimentação; gestão de pessoal. Verificamos que questões envolvendo a APP e o conselho escolar raramente são tratadas junto à secretaria pela maioria das diretoras. Tal apontamento chama atenção se pensarmos que essas instâncias foram citadas pelas diretoras como o principal espaço de participação dos atores e levando em conta que o diretor é um dos interlocutores entre o Estado e a comunidade educativa. Podemos concluir, hipoteticamente, que esses atores apresentam poucas demandas a serem levadas à Secretaria Municipal ou, ainda, que poucos atores geram demandas ou mesmo são ouvidos.

Ao analisarmos os diferentes desafios considerados pelas diretoras, registramos diferentes práticas de gestão entre as diretoras eleitas. Enquanto algumas demonstram profunda preocupação com a efetivação da participação, outras entendem que seu maior problema é o excesso de demandas administrativas, como, por exemplo, a gestão de pessoal. Ao mesmo tempo, nessa revelação sobre o que é mais desafiador na direção da Educação Infantil, percebemos aflorar na fala de uma das diretoras as especificidades da gestão nessa etapa. Entre os desafios colocados por ela está justamente a promoção de um espaço pleno de vivência da infância como prioridade. Entendemos que essa dificuldade é relativa à construção de um espaço físico que permita as brincadeiras, a flexibilização das rotinas, a liberdade de expressão das crianças por meio de suas diferentes linguagens, o desenvolvimento da autonomia e, principalmente, a efetivação da sua participação. A análise das especificidades da gestão será apresentada no próximo item.

### 5.3 ESPECIFICIDADES DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

De um modo geral, a organização da escola não costuma ser considerada como fator pedagógico relevante, visto que os próprios atores não costumam refletir sobre sua vivência nessa organização, por entendê-la simplesmente como um meio para o bom funcionamento e a realização dos objetivos da unidade. Entretanto, ela representa um elemento importante do currículo. Desse modo, a vivência em um espaço autoritário e excessivamente burocrático “[...] transmite aos alunos, por meio da vivência das relações escolares, a percepção e a visão de que as relações burocráticas são as relações naturais e eternas da sociedade” (DAL RI; VIEITIZ, 2010, p. 120).



Na Educação Infantil, isso se torna ainda mais relevante se considerarmos que a organização da unidade educativa é a primeira forma de comunidade vivenciada pelas crianças. Assim sendo, elas estão aprendendo as formas possíveis de relação no e com o mundo. Estudos demonstram que as relações não hierarquizadas e pautadas na escuta e no respeito pelo ponto de vista dos pequenos refletem de maneira positiva não só na aprendizagem como também na convivência entre crianças e adultos (LUFF; WEBSTER, 2014).

Ao pensarmos na gestão democrática, lembramos Moss (2009) quando afirma que a prática democrática é indispensável à Educação Infantil por ser um critério básico para a cidadania. Isso porque representa uma oportunidade para que crianças e adultos possam se envolver em decisões que dizem respeito a eles mesmos.

Esse entendimento da criança como membro da sociedade e não como alguém que precisa ser preparado para ser cidadão não é consenso. Na gestão democrática da Educação Infantil, essa compreensão é fundamental para delimitar uma de suas especificidades. Dizer que a criança é um membro da sociedade, não um futuro cidadão, implica reconhecer que ela tem seus problemas, seus interesses, seus objetivos e suas ideias que estão ligados à vida dos adultos e da sociedade (PISTRAK, 1981). Sua participação é, portanto, indispensável na efetivação da gestão democrática na Educação Infantil.

Algumas diretoras identificaram indiretamente algumas especificidades da gestão nessa etapa. Falaram em conhecimentos pedagógicos, sociológicos e psicológicos e apenas uma especificou o “trato” com as crianças. Três não responderam à seguinte questão: “Quais conhecimentos você mobiliza em seu cotidiano na Educação Infantil?”. Embora não falem dessa especificidade, registramos que a maioria se preocupa em manter contato diário com as crianças pequenas, demonstrando, de alguma maneira, o esforço que realizam para isso. Com relação ao seu contato com as crianças, uma delas relata: “*Passo todos os dias antes para dar bom dia e participar das rodas de conversa com as crianças*” (Diretora 2).

Essa mesma situação foi percebida por Bertochi (2016) e confirma que as diretoras apontam a percepção acerca da importância das atividades pedagógicas desenvolvidas na unidade. Contudo, também como nós, a autora compreende que a exigência de dedicação aos aspectos burocráticos e administrativos algumas vezes acaba dificultando um envolvimento maior da diretora com as crianças. Souza (2007) avança ainda outra possibilidade: os resultados administrativos são mais imediatos e

demandam menos investimento pessoal do diretor; além disso, o controle das questões administrativas e financeiras concentram grande parte do poder em disputa na escola. Concordamos que tanto uma como outra atividade, seja administrativa ou pedagógica, são indispensáveis, fazendo parte do trabalho de gestão em qualquer etapa educacional. Dessa forma, estão presentes na prática cotidiana do diretor, ainda que muitas vezes se apresentem como contraditórias. Ainda assim, como veremos mais adiante, no caso da Educação Infantil, por conta de suas especificidades, a atenção ao pedagógico torna-se ainda mais necessária.

Para além das especificidades das crianças, algumas diretoras citaram alguns conhecimentos administrativos como, por exemplo, aqueles relacionados às legislações municipais. A diretora 8 resumiu seu cotidiano: *“Conciliador, administrador, pedagogo, contador...um pouco de tudo”*.

As diretoras, de modo geral, reconheceram o PPP como um documento coletivo que deve ser constantemente atualizado, porém não citaram nenhuma especificidade da infância ou da criança ou suas demandas específicas. A análise das respostas sobre esse instrumento de gestão deixa a impressão de que o tempo para sua elaboração é escasso. O principal obstáculo apontado pelas diretoras foi com relação à atualização do documento escrito, porém não se pronunciaram a respeito das dificuldades com as vivências práticas do PPP. No município de Florianópolis, o PPP é um documento exigido pela Secretaria Municipal de Educação, por meio das supervisões das unidades, o que reflete nessa maior preocupação das diretoras em atender a mais uma exigência burocrática e não propriamente com sua tradução e vivência no contexto educativo da unidade.

Embora a burocracia tome boa parte da prática das diretoras, como vimos, elas mantêm o interesse em conhecer e participar das atividades pedagógicas da unidade. A maioria indicou que acompanha os planejamentos e a prática pedagógica e, inclusive, algumas deram sugestões e incentivaram a realização de projetos coletivos. Não temos informações sobre quais cargos especificamente as diretoras participantes desta pesquisa ocupavam antes da eleição, somente o tempo de suas atuações na Educação Infantil, mas, pelas falas encontradas em todo questionário, percebemos que essas diretoras são profissionais experientes na ação pedagógica nessa etapa. A gestão enquanto processo político que acontece no interior da unidade educativa envolve, entre outras, questões pedagógicas que demandam um conhecimento na

área educacional, ou seja, um profissional da área. Isso nos leva a pensar sobre a construção da profissionalidade do diretor da Educação Infantil.

No caso da diretora participante desta pesquisa, se partimos do entendimento de que ela é uma profissional licenciada, que está no cargo temporariamente e que, findado o prazo de mandato, retornará à sua antiga função, podemos considerar que essa diretora traz consigo, ao assumir essa função, saberes constituídos, segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), de diferentes maneiras (curriculares, profissionais e da experiência). Isso significa dizer que esses saberes são constituídos nesse espaço social e institucional, por um ator social que age e, simultaneamente, estabelece nessa atividade sua profissionalidade. Lembramos que isso se dá em um “[...] contexto onde os sujeitos se encontram cotidianamente, se comunicam, produzem e compartilham significados e sentidos” (SCHIMITT, 2011, p. 21). Dessa forma, podemos questionar se, do mesmo modo, existem saberes específicos mobilizados pela diretora da Educação Infantil. Essa compreensão mobiliza diferentes perspectivas de análise que não são contempladas por esta pesquisa, mas que instigam novos olhares sobre a prática da diretora da Educação Infantil (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001; TARDIF, 2002; NÓVOA, 2017; AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007).

A fala da Diretora 2 imprimi relevo à escuta das crianças, das famílias e dos professores indicando possíveis desdobramentos na construção coletiva da prática pedagógica: *“Acompanho todos os dias, olho o planejamento das profissionais, participo das rodas de conversa com as crianças e ali percebo suas necessidades e, com isso, vou ajudando os profissionais de sala, dentro desse debate com as crianças tirei alguns desejos delas e junto à APP, conselho escolar desenvolvemos alguns projetos das unidades. Galinheiro, casa na árvore, pequenos ciclistas. Também ouvindo as famílias sobre o processo de inserção e o desconforto em deixar seus filhos na unidade, desenvolvemos o projeto de inserção, onde as famílias participam do cotidiano da sala, onde seu filho está. Palestras, confecções de materiais didáticos para sala de seus filhos ou brinquedos coletivos, bem como o manuseio na horta escolar”*.

O compartilhamento da educação e do cuidado das crianças com as famílias é mais uma das singularidades da gestão da Educação Infantil que a diferencia de outras etapas. Isso porque, como verifica Monção (2013), essa relação com as famílias também acontece em outros segmentos, porém, na Educação Infantil, essa

interação é mais intensa pelo fato de que as crianças precisam da atenção e, principalmente, da atuação do adulto para que o atendimento de suas necessidades se realize e para que suas manifestações sejam compreendidas e respeitadas.

Desse modo, entendemos que as famílias são atores fundamentais na gestão da Educação Infantil e sua presença ajuda também a garantir voz a outro ator importante: a criança. Essa especificidade da gestão da Educação Infantil leva ao entendimento da necessidade da presença constante da família no espaço educativo e reforça a construção de um projeto coletivo de participação que não só esteja expresso no projeto político pedagógico, como documento norteador, mas que seja vivenciado cotidianamente, não apenas em momentos pontuais como as eleições para direção ou nos espaços e tempos determinados *a priori* pela organização da unidade educativa.

Salientamos que não estamos nos referindo aqui a uma relação tutelada entre adultos e crianças que desconsidera o protagonismo infantil. Nem tampouco pretendemos defender que todos os desejos das crianças sejam satisfeitos. Referimo-nos antes a um processo coletivo em que vai se construindo uma convivência em que se intenta a participação de todos para a ação, na realização de objetivos comuns, sem almejar o simples consenso ou se contentar com a mera representatividade. Um exercício de democracia não como mata-borrão das formas instituídas de governo, com suas instituições e mecanismos meramente burocráticos, mas como um modo de ser e de estar no espaço educativo. Assim sendo, entendemos que a democracia estaria presente no espaço educativo da Educação Infantil como um valor a ser vivenciado cotidianamente na prática, servindo de base às relações da comunidade educativa para promover uma outra forma de pensar o coletivo (TOURRAINE, 1996; RANCIERE, 2011; DEWEY, 2008; APPLE, 2000).

Se pensamos a criança como parte da sociedade e não como um cidadão por vir e, portanto, um dos atores da comunidade educativa, essa ideia de igualdade está presente como ponto de partida das relações no espaço educativo e não como um fim a ser atingido.

#### 5.4 DESAFIOS, FRAGILIDADES E POSSIBILIDADES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como mencionado na introdução desta dissertação, ao propormos o desenvolvimento desta pesquisa, tínhamos em mente, inicialmente, algumas

questões que causavam certo desconforto em nosso cotidiano profissional. Entre tantos questionamentos, era possível observar a tímida efetivação de práticas democráticas, a despeito da presença de alguém eleito pela comunidade e da existência de instrumentos de participação como o Conselho Escolar e o PPP. A princípio, perguntávamo-nos se as diretoras eleitas tinham consciência da relevância de sua ação para a efetivação da gestão democrática na Educação Infantil. Isso porque, naquele momento, parecia que a questão poderia ser facilmente resolvida por uma boa formação. Contudo, com o desenvolvimento desse trabalho, fomos percebendo que a efetivação da gestão democrática é bem mais complexa, envolvendo outras nuances.

A partir das leituras realizadas sobre a gestão democrática na Educação Infantil, vimos que, apesar do aumento no número de pesquisas nos últimos anos, elas ainda são insuficientes, pois existem poucos estudos sobre suas especificidades. Também registramos que a inobservância dessas especificidades tem levado à adoção de práticas de gestão de outras etapas educacionais que acabam por desconsiderar aspectos fundamentais para o atendimento pleno das necessidades das crianças.

Em nossas análises sobre as falas das diretoras eleitas, encontramos elementos importantes que nos ajudam a compreender o contexto da prática de gestão na Educação Infantil. Ao buscarmos o entendimento desse contexto e das políticas sob a qual atuam essas profissionais, percebemos que o entendimento de alguns conceitos ainda precisa ser consolidado, visto que tem gerado compreensões distintas sobre a própria gestão democrática. Torna-se importante salientarmos que a necessidade de eleições diretas na Educação Infantil também não é consenso. Ainda temos muitos municípios com indicação política ou com outras formas de provimento do cargo, como o concurso público. Nesse sentido, esse trabalho pretende reafirmar uma posição favorável às eleições diretas como instrumento de ampliação da democracia no espaço da Educação Infantil, indispensável à gestão democrática. Isso porque, ainda que não sejam a garantia de uma vivência democrática e participativa, elas se apresentam como possibilidade de comprometimento com os interesses da comunidade educativa.

Assim como apontam as diretoras eleitas que participaram desta pesquisa, a gestão democrática na Educação Infantil apresenta muitos desafios. De acordo com elas, o maior deles é promover a participação das famílias. Entretanto, em nossas

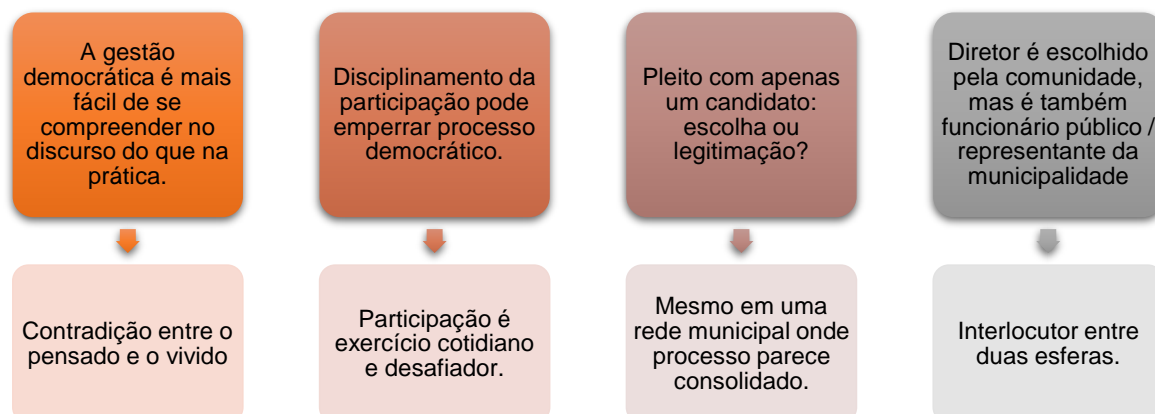
análises, percebemos que, apesar das diretoras eleitas apresentarem uma consciência sobre a importância da participação, é preciso ampliar esse entendimento de participação, buscando a superação da compreensão da participação apenas em momentos específicos e com objetivos determinados *a priori* e ainda esclarecer quem são os atores que compõem a comunidade educativa. Além disso, é urgente pensar em formas de participação da criança que levem em conta suas formas de expressão. A seguir, sintetizamos alguns desses desafios que se impõem à gestão democrática:

- ✓ Vivenciar a democracia cotidianamente, para além das formas burocráticas de participação (Conselho Escolar, reuniões etc.) em momentos específicos e com objetivos determinados *a priori* pela direção, buscando, dessa maneira, a participação de toda a comunidade educativa, incluindo crianças e profissionais.
- ✓ Pensar em formas de participação que levem em conta a diversidade de expressão da criança.
- ✓ Superar o modelo autoritário e hierarquizado naturalizado nas relações sociais.
- ✓ Aprofundar a democracia no espaço educativo.

No contexto da prática de gestão das diretoras eleitas, percebemos ainda algumas fragilidades para a efetivação da gestão democrática na Educação Infantil. Nas falas das diretoras, vimos refletido o cotidiano de uma profissional sobrecarregada por inúmeras demandas, que divide seu tempo entre as tarefas administrativas e pedagógicas e trabalha sem apoio administrativo, com dificuldades na manutenção da estrutura física da unidade, com a falta de materiais e com o excesso de licenças médicas e faltas.

Nesse cenário, a diretora demonstra compreender seu papel como responsável pelo bom funcionamento da unidade educativa ao buscar atender às demandas trazidas pela comunidade e, ao mesmo tempo, se vê como alguém que precisa prestar contas de seus atos à municipalidade. Em meio a esse bombardeio de demandas rotineiras, percebemos algumas das fragilidades (Figura 1) na vivência democrática no espaço de Educação Infantil, entre elas destacamos:

Figura 1 - Fragilidades na vivência democrática no espaço de Educação Infantil

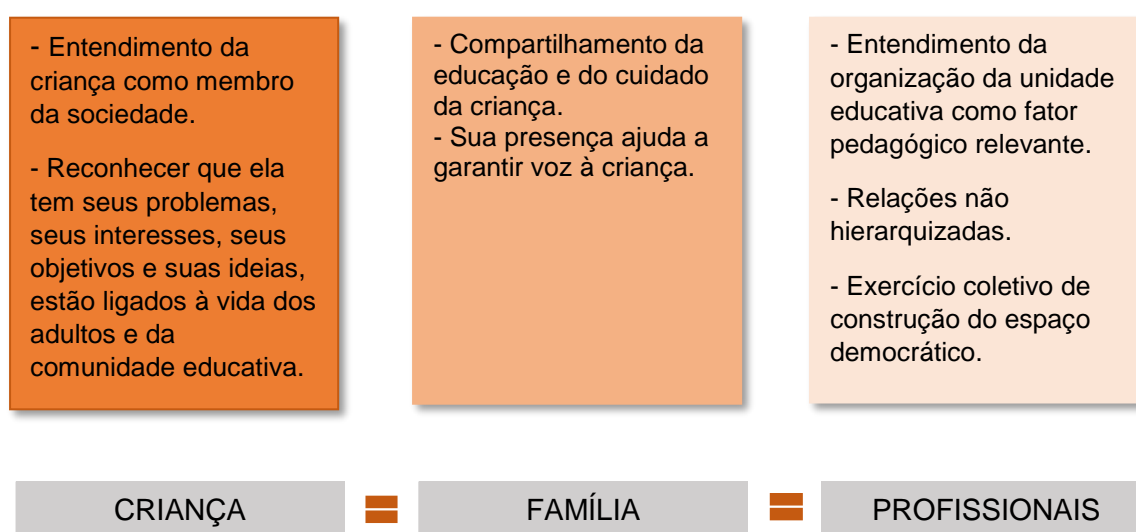


Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

Diante dos desafios e das fragilidades frente à gestão democrática, perguntamo-nos: Qual democracia está presente nas unidades de Educação Infantil e qual poderia ser construída?

Vimos que a unidade educativa é uma das primeiras experiências de vida em comunidade da criança, onde se inicia o aprendizado sobre as relações sociais (Figura 2). Nesse espaço, a democracia pode apresentar-se como um exercício que se aprende fazendo, como um valor a ser vivenciado por toda a comunidade educativa.

Figura 2 – Ideia de igualdade como ponto de partida das relações



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

Ao analisarmos as falas das diretoras, registramos diferentes práticas entre as eleitas. Algumas demonstraram compreender que seu maior problema é o excesso de demandas administrativas, enquanto outras se mostraram preocupadas com a efetivação da participação e a promoção de um espaço pleno de vivência da infância como prioridade. Assim sendo, podemos concluir que a gestão democrática como exercício diário e desafiador exige esforços pessoais e organizacionais de toda a comunidade educativa, não só da figura do diretor. Apresenta-se, portanto, como possibilidade de exercício prático de democracia.



## 6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES À CONTINUIDADE DAS DISCUSSÕES

Ao findarmos a escrita deste trabalho, impossível não retomarmos mentalmente as inquietações iniciais que nos levaram a pesquisar a gestão democrática na Educação Infantil. Ao fazer isso, percebemos quantas peças estavam (e ainda continuam) faltando neste quebra-cabeças que, nesse momento, se parece mais com um caleidoscópio, cuja movimentação cria imagens infinitas com formatos e cores diferentes.

Ao percorrermos os caminhos desta pesquisa, partimos em busca do entendimento do contexto da prática de gestão daqueles que foram eleitos democraticamente para coordenar os esforços de efetivação da democracia no espaço da Educação Infantil. Na fala dessas diretoras sobre sua própria prática, encontramos seus sentidos e, aos poucos, fomos percebendo o quanto eles estão imersos em um contexto complexo e contraditório que, mesmo sofrendo influências de diferentes forças hegemônicas, vão imprimindo, concomitantemente, as possibilidades e as fragilidades de sua atuação.

Ao identificarmos alguns desses desafios, aos quais retomamos mais adiante, reafirmamos a urgência do aprofundamento dessas discussões tão necessárias ao avanço da democratização e à construção teórica acerca da gestão da Educação Infantil. É possível perceber ainda que os estudos podem ajudar a desvelar uma forma diferenciada de gestão para a Educação Infantil, um modo de gerir estas instituições que leve em conta suas especificidades, em especial o protagonismo infantil, e fomenta a alteridade entre seus atores (crianças, profissionais, familiares e comunidade local).

Em nossas análises, operamos as investigações no campo da gestão, tomando por base o conceito de análise relacional proposto por Apple (2006), o que nos levou a superar a simples descrição dessa realidade e nosso senso comum que induzia a naturalização da diretora como a figura central no processo de gestão. Ao aprofundarmos nossas reflexões sobre as falas apresentadas pelas diretoras eleitas, reconhecemos outras relações que fazem parte do contexto de sua prática.

Ao observarmos a estreita conexão da gestão da educação pública com a organização política, social e econômica da sociedade, verificamos que, durante o período de reabertura política, o discurso democrático reivindicado nos movimentos sociais acaba amplificado no campo educacional e se apresenta em uma nova

Constituição Federal com o estabelecimento do princípio de participação por meio da gestão democrática da educação pública. Desde então, os debates em torno da democratização da educação têm circulado em diferentes dimensões (do direito ao acesso, da participação, das formas de provimento do cargo de direção, da emancipação). Contudo, o desenvolvimento das políticas neoliberais a partir da década de 1990 acaba levando à fragmentação dessas mobilizações e dessas lutas. Com isso, o modelo de gestão gerencial vai sendo legitimado a partir do discurso de eficiência e de qualidade, e da implementação de metas e de diretrizes nacionais para todos os níveis da educação.

Temos, então, uma nova racionalidade de gestão que, desconsiderando a organização, os ideais e as práticas educativas do contexto educativo, busca promover a ideia de um progresso interdependente da gestão eficaz. Por meio das práticas de avaliação e de regulação, o Estado procura minimizar seu papel e aumentar a responsabilização da sociedade civil pela educação. Na Educação Infantil, essa mesma lógica de gestão é imposta a partir de sua integração ao sistema educacional. Desse modo, nesse contexto de embates, encontramos distintas concepções da gestão democrática e dos processos de participação. Na prática, isso se traduz pelas contradições encontradas nas ações da diretora eleita que, ao mesmo tempo que se mostra preocupada com a emancipação e a participação dos atores, valoriza excessivamente os procedimentos e os instrumentos de controle e domínio sobre a comunidade educativa, além de destacar os processos de burocratização.

Ao intentarmos a compreensão dessa complexidade, buscamos alguns conceitos que pudessem balizar a análise da realidade apresentada na fala das diretoras. Ao investigarmos a gestão democrática na Educação Infantil, verificamos que, assim como a democracia, que se mostra um conceito em disputa, essa expressão também tem distintos entendimentos que podem levar a caminhos diferentes. Evidenciamos que as diretoras eleitas demonstraram uma consciência sobre a importância da participação quando afirmaram que ela deve ser de todos e em todos os momentos, ainda que não esteja claro quem são esses atores ou mesmo os espaços e os tempos dessa participação. Suas falas apontaram para uma participação apenas burocrática e controlada que tende a limitar os tempos e os espaços de diálogo. Destacamos uma excessiva preocupação com as formas burocráticas de participação (conselho escolar e APP), o que nos leva a concluir que,

no entendimento dessas diretoras, essa participação vai acontecer apenas em momentos específicos e com objetivos determinados *a priori*.

Tal posicionamento das diretoras reflete a inexperiência de todos nós, da sociedade brasileira, com relação à vivência da democracia. Demonstra o quanto estamos presos a um modelo político de democracia liberal que tem servido muito mais para legitimar decisões tomadas a despeito dos interesses coletivos. Uma democracia transfigurada em que se busca o consenso e a eliminação do conflito a partir da burocratização e do esvaziamento da participação, ou mesmo pela delegação de responsabilidades ao eleito. A atual crise da democracia demonstra o colapso gradual desse modelo que, além de produzir políticos que não nos representam, tem gerado a polarização de opiniões, além do desinteresse pela participação política que justamente pode garantir as lutas pelo bem comum.

No caso da Educação Infantil, o que presenciamos, em nosso cotidiano, e depreendemos das falas das diretoras é a complexidade em vivenciar a democracia e a própria infância diante do “aligeiramento” da rotina no espaço educativo. Temos pressa e, com isso, vivemos e nos relacionamos superficialmente. Diante da crescente exigência burocrática de funcionamento da unidade educativa, impomos-nos a cumprir o que determina a legislação, algumas vezes sem questioná-la. Buscamos a “eficiência”, o que exige responder rapidamente às demandas, cumprir prazos e metas (estabelecidos externamente e desconsiderando a realidade). Desse modo, não temos tempo para o diálogo, minimizamos as relações democráticas e os espaços para que elas aconteçam. Além disso, em nome dessas necessidades de funcionamento do mundo adulto, acabamos subestimando a criança e limitando sua ação e expressão, impedindo, assim, uma vivência plena de sua infância.

Em nossos dados, verificamos que a criança não é considerada como um dos atores da comunidade educativa pelas diretoras, mas é tratada junto ao bloco da família. Ao vislumbrarmos essa realidade, é possível compreendermos porque, na prática da diretora, o processo de participação aparece como algo de difícil realização. Além desse exercício diário e desafiador que exige esforços pessoais e organizacionais, não obstante as condições de trabalho, a diretora também precisa dispor de parte do seu tempo para atender à demanda administrativa.

Ainda assim ou por isso mesmo, entendemos que o espaço educativo se apresenta como possibilidade para prática da democracia como um exercício de participação. Uma participação que não preexiste, mas se constitui cotidianamente

com o diálogo entre os diferentes atores da comunidade educativa, crianças e adultos. E, como um exercício democrático, não elimina as relações de poder e disputa, mas oportuniza o debate entre aqueles que pensam e se organizam de diferentes maneiras. Exercício que se efetua cotidianamente em diversos espaços, formais ou não formais, e está presente em todas as relações. Na Educação Infantil, esse desafio expande-se ao incluirmos a criança, uma vez que se torna necessário estabelecer a escuta atenta aos seus modos próprios de comunicação.

É preciso conservar e elevar a um nível superior as conquistas alcançadas até aqui na Educação Infantil, incluindo a consolidação das relações democráticas nesse espaço. A forma de provimento do cargo de diretor pela comunidade educativa, mesmo que não seja garantia de práticas democráticas, é um desses avanços que precisam ser consolidados na Educação Infantil. Além disso, é mister ampliar o debate em torno de sua efetivação e funcionamento. Ao pensarmos sobre isso, questionamos até que ponto a figura de uma única pessoa responsável pela coordenação da unidade acaba fortalecendo a estrutura hierarquizada pré-existente. Ou, ainda, se a eleição de um conselho de gestão ajudaria a aprofundar as relações na Educação Infantil tornando-as mais democráticas. Estas e outras questões apresentadas nesta pesquisa evidenciam a necessidade de aprofundamento da democracia nesse espaço de relações entre crianças e adultos. Todavia, para isso, é preciso que se compreenda a democracia para além das formas de governo instituídas.

Concordamos com Dewey (2008) ao afirmar que a democracia só acontece quando consideramos que ela é necessária como um valor e, principalmente, quando agimos para que ela aconteça. De outro modo, ainda que existam instrumentos de participação, se cada um não compreender essa premissa de democracia, ela simplesmente não se efetivará. Desse modo, a democracia pode ser entendida como um valor a ser defendido diariamente, em especial na Educação Infantil, com muito esforço e paciência, como uma possibilidade de construção e de exercício de participação que valoriza a igualdade e, ao mesmo tempo, a diversidade de opinião como importante alavanca para o alcance de objetivos comuns. Praticar a escuta atenta e dar voz a todos os atores nesse processo é, portanto, um desafio: um exercício cotidiano de participação na gestão da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (Orgs.). **Gestão financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 100-127.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. **Da Investigação às Práticas [online]**, v. 6, n. 1, p. 69-85, 2016.
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. Educação da infância: o lugar da participação da família na instituição educativa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 32, n. 1, p. 267-285, jan./abr. 2016.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu, 2007. **Anais eletrônicos [...]**. Caxambu: Centro de Convenções, 2007. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf). Acesso em: 20 jul. 2018.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- APPLE, Michael W. A educação e os novos blocos hegemônicos. In: RODRIGUES, Alberto Tosi. (Org.). **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2000. p. 93-122.
- \_\_\_\_\_. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire 2003.
- \_\_\_\_\_. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- ARAÚJO, Thaíse Vieira de. **Educação Infantil do campo e gestores educacionais**. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- ARRETCHE, Marta. **Democracia, federalismo e centralização no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV/ Fiocruz, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, Bianca; GARCIA, Teise Oliveira. (Orgs.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 39-57.
- BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa [online]**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annete. Policy enactments in the UK secondary school: Examining policy, practice and school positioning. **Journal of Education Policy**, v. 25, n. 4, p. 547-560, 2010.

BERTOCHI, Patrícia Ribeiro Tempesta. **O trabalho cotidiano da gestão escolar: percepções dos diretores da educação infantil da rede municipal de Araraquara**. 2016. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

BEZERRA, Maura Costa. **Ser gestora da educação infantil: quais sentidos atribuídos na cultura profissional?** 2014. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

BORGES, Ana Lúcia. **Gestão na escola de educação infantil: ressignificação das práticas e mudança na cultura escolar**. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024): Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Terceira versão da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 25 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução Nº 1, de 10 de março de 2011. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2011. Seção 1. p. 10.

BUCCI, Lorenza. **“A escola é da diretora”**: a gestão de uma pré-escola sob o olhar das crianças. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

CADEMARTORI, Daniela Mesquita Leutchuk. **O dialogo democrático**. Curitiba: Juruá, 2007.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* A Gestão da Educação Infantil no Brasil. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2012. n. 3.

CARMINATI, Márcia Bressan. **Democratizando a gestão: conselhos de escola e as eleições de diretores na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. 2002. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CASANOVA, Letícia V. **As relações escolas-famílias e a construção de um ideário**. 2017. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017.

CATUNDA, Aureabela de Almeida. **A relevância da gestão democrática no fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem**. 2012. 70 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2012.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. 1996. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CHAGAS Julia Chamusca; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Psicologia escolar e gestão democrática: Atuação em escolas públicas de Educação Infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 35-43, 2013.

CÔCO, Valdete. Gestão na Educação Infantil: os processos de escolha dos dirigentes das instituições. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24, e CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3, 2009, Vitória. **Anais eletrônicos [...]**. Vitória: UFES, 2009. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/345.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/345.pdf). Acesso em: 20 maio 2018.

CORREA, Bianca. A gestão da Educação Infantil em 12 municípios paulistas e algumas relações com sua qualidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-4043.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **John Dewey – a utopia democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. Gestão democrática na escola pública: escola construindo o caminho. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 14, n. 2, p. 11-125, maio/ago. 2010.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. Movimentos sociais, trabalho associado e educação: reformas e rupturas. In: BATISTA, Eraldo Leme; NOVAES, Henrique. **Trabalho, educação e reprodução social: as contradições do capital no século XXI**. Bauru: Projeto Ed. Praxis, 2011. p. 275-308.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEWEY, John. **Democracia Cooperativa**: escritos políticos escolhidos por John Dewey: 1927-1939. Organizado por Augusto de Franco e Thamy Pogrebinski. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

\_\_\_\_\_. **Democracia e educação**: Introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

\_\_\_\_\_. **Liberalismo, liberdade e cultura**. São Paulo: Editora Nacional, 1970.

DIAS, Monica Roberta Devai. **Escola cidadã e colegiados escolares**: desafios e possibilidades. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

DOURADO, Luís Fernandes. **Democratização da escola**: eleições de diretores, um caminho?. 1990. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1990.

FERNANDES, Eunice Ramos de Carvalho. A Educação Infantil foi para a escola, e agora? Introdução da Gestão Escolar na Educação Infantil. **Dialogia**, São Paulo, n. 22, p. 269-273, 2015.

FERNANDES, Fabiana S.; CAMPOS, Maria Malta. Gestão da educação infantil: um balanço de literatura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 139-167, jan./mar., 2015.

FERREIRA, Káren Aparecida Barbosa. **A gestão em uma pré-escola pública**: considerações sobre as práticas de uma diretora. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

FERREIRA, Janara Cunha; CORRÊA, Shirlei de Souza. A dimensão democrática da elaboração do projeto político-pedagógico na Educação Infantil: relações e especificidades. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 15, n. 27, p. 99-114, jan. 2013.

FLÔRES, Vanessa Medianeira da Silva. **A gestão escolar democrática em interlocução com a qualidade na Educação Infantil**. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

FLORIANÓPOLIS. **Decreto Municipal Nº 16.182/2016**. 2016. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/?cms=eleicao+de+diretores>. Acesso em: 10 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 18.494, de 11 de abril de 2018**. Unifica a denominação das instituições públicas da Educação Infantil e unidades educativas da rede municipal de Ensino Fundamental do município de Florianópolis. 2018. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/sc/f/florianopolis/decreto/2018/1849/18494/decreto-n-18494-2018-unifica-a-denominacao-das-instituicoes-publicas-da-educacao-infantil-e-unidades-educativas-da-rede-municipal-de-ensino-fundamental-do-municipio-de-florianopolis>. Acesso em: 20 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar CMF Nº 63/2003**. Dispõe sobre o estatuto dos servidores públicos do município de Florianópolis. 2003. Disponível em:



<https://leismunicipais.com.br/estatuto-do-servidor-funcionario-publico-florianopolis-sc>. Acesso em: 20 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei de criação do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis. **Lei Nº 7.503, de 21 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre a estrutura administrativa e organizacional do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis. 2007a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/2007/750/7503/lei-ordinaria-n-7503-2007-dispoe-sobre-a-estrutura-administrativa-e-organizacional-do-conselho-municipal-de-educacao-de-florianopolis>. Acesso em: 20 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 7.508, de 31 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre a Organização, o Funcionamento Manutenção do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis. 2007b. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03\\_02\\_2010\\_11.56.16.1757292a5fdd10dc86ecd6fb861a84d4.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_02_2010_11.56.16.1757292a5fdd10dc86ecd6fb861a84d4.pdf). Acesso em: 20 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei Municipal Nº 2.415/1986**. 1986. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/?cms=eleicao+de+diretores>. Acesso em: 10 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria Nº 261, de 2016**. 2016. Disponível em [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/06\\_12\\_2016\\_9.41.56.95bbe55e4acd6442f948c85256a53a8.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/06_12_2016_9.41.56.95bbe55e4acd6442f948c85256a53a8.pdf). Acesso em: 10 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Florianópolis: a capital da educação**. Relatório de gestão (2013-2016). Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/?cms=todos+pela+educacao>. Acesso em: 20 mar. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no College de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como um projeto da comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. A experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANZONI, Juliana Ribeiro Alves. **Gestão democrática e práticas participativas na educação infantil**: um estudo de caso numa creche pública municipal. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

GOMES, Ana Valeska Amaral. Educação infantil: por que mais creches?. **Consultoria Legislativa**, jun. 2011. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2011\\_7907\\_E.pdf](http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2011_7907_E.pdf). Acesso em: 15 maio 2017.

GUÉHENNO, Jean-Marie. **O fim da democracia**: um ensaio profundo e visionário sobre o próximo. São Paulo: Bertrand, 1999.

HASCKEL, Selita. **Gestão democrática na Educação Infantil**: a eleição para diretor de creche. 2005. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

KEANE, John. **Vida e morte da democracia**. São Paulo: Edições 70, 2009.

KLEMMANN, Angela Maria. **Educação infantil pública em Santa Catarina: avaliação da qualidade da gestão**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado profissional em Métodos e Gestão em Avaliação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

KRAMER, Sonia; BAZILIO, Luiz Cavallieri. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, Sonia; TOLEDO, Leonor Pio Borges de; BARROS, Camila. Gestão da educação infantil nas políticas municipais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 11-36, jan. 2014.

KUHLMANN JÚNIOR, Moises. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KULESZA, Wojciech Andrzej. A escola da infância de Comenius. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - CBHE, 6., 2011, Vitória. **Anais eletrônicos** [...]. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011. Disponível em:

[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais\\_vi\\_cbhe/conteudo/file/431.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/431.pdf). Acesso em: 20 mar. 2018.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

LIMA, Licínio C.; SÁ, Virginio. **O governo das escolas: Democracia, controle e performatividade**. Minho: Edições Húmus, 2017.

LIMA, Marcia Aparecida Colber de. **A formação continuada de gestores da educação infantil: possibilidades e limites do programa de formação "A Rede em rede" – a formação continuada na educação infantil**. 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

LUFF, Paulette; WEBSTER, Rebecca. Democratic and participatory approaches: Exemplars from early childhood education. **Management in Education**, v. 28, n. 4, p. 138-143, out. 2014.

LUZ, Anízia Aparecida Nunes. **Gestão em Centros de Educação Infantil: políticas e práticas**. 2016. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

MACIEL, Andreza dos Santos. **Hospitalidade na educação infantil: o acolhimento e a participação dos pais na gestão democrática escolar**. 2016. 160 f. Dissertação (Mestrado em Hospitalidade) - Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2016.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2011.

MARQUES, Luciana Rosa. A Formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando ou fala de dois conselheiros escolares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1175-1194, 2012.

MARTINS, Gisele Bervig; SILVA, Juliana Cristina da; FOSSATTI, Paulo. O papel do gestor escolar nos conselhos escolares: um olhar a partir de seus membros. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 8, n. 15, p. 34-46 jan./jun. 2016.

MELLO, Lucrécia Stringhetta; LUZ, Anízia Aparecida Nunes. A importância da gestão na formação dos profissionais da Educação Infantil: respeito às diversidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 1, p. 105-119, maio 2015.

MENEZES, Cláudia Celeste Lima Costa. **Educação infantil: a interseção entre as políticas públicas, a gestão educacional e a prática pedagógica - Um estudo de caso no município de Itabuna – Bahia**. 2012. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOGILKA, Maurício. Educar para a democracia. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 129-146, jul. 2003.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Gestão democrática na Educação Infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena**. 2013. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MONTAÑO, Carlos. (Org.). **O canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do “terceiro setor”**. São Paulo: Cortez, 2015.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 417-436, jul./ set. 2009.

\_\_\_\_\_. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez. 2002. p. 17-25.

NASCIMENTO, Leandra Fernandes do; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Gestão democrática na educação infantil. **Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 190-214, jan./abr. jun. 2017.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **3 anos de Plano Nacional de Educação**. 2017.

Disponível em:

<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/673/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Boaventura & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Patricia Whebber Souza; LIMA, Maria Dulcilene de. Competências e função gerencial: desvendando o GAP (lacuna) de competências de gestores públicos do núcleo de educação infantil de uma universidade federal brasileira. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 44-60, set. 2013.

PAIVA, Jane. Contradições na formulação das políticas de educação: inclusão/exclusão, autonomia, cidadania, qualidade como consequência dos fatores legais e de financiamento. In: MORAES, Bianca Mota de et al. (Orgs.). **Políticas Públicas de Educação**. Rio de Janeiro, RJ: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro; Universidade Federal Fluminense, 2016. p. 89-103.

PALMEN, Sueli H. C. **O trabalho do gestor na educação infantil: concepções, cenários e práticas**. 2014. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Diretor escolar educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. Escolha e formação do diretor escolar. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 14, p. 36-50, set./dez. 2011.

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

PARREIRA, Lúcia Aparecida. **Famílias e educação infantil: parcerias?**. 2013. 167 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2013.

PEREIRA, José Roberto; REZENDE, João Batista. **Gestão pública Municipal**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RANCIÈRE, Jacques. **Ainda se pode falar em democracia?** eBook Kindle: Kobo editions, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

RICHTER, Sandra; BARBOSA, Maria Carmen. Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas. In: REUNIÃO DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos** [...]. Natal: UFRN, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1257%20int.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2018.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

\_\_\_\_\_. A Pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001.

\_\_\_\_\_. **Saberes sobre as crianças e a infância:** algumas questões para um debate científico. Texto apresentado no Seminário Educar na Infância: Perspectivas Histórico-Sociais. Curitiba: Universidade Federal de Paraná, ago. 2007a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Infância:** uma análise de perspectivas interdisciplinares em periódicos educacionais portugueses e brasileiros (1997 – 2004). Trabalho apresentado no Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Madeira – Portugal, maio de 2007b.

ROSA, Emillyn. **O planejamento democrático e participativo construído com crianças de 0 a 3 anos.** 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

SANCHES, Ydeliz Coelho de Souza. **A gestão do Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo.** 2014. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. (Org.). **Democratizar a democracia:** os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Mirtes Silva. **A gestão da educação infantil em municípios da grande São Paulo.** 2012. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SAYÃO, Deborah Tomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil:** um estudo de professores em creche. 2005. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCARTEZINI, Natalia. Introdução ao método de Pierre Bourdieu. **Cadernos de Campo:** Revista de Ciências Sociais, Araraquara, n. 14 e 15, p. 25-37, 2010/2011.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Democratização em Florianópolis:** resgatando a memória dos movimentos sociais. Itajaí: Univali, 1999.

SCHMITT, Rosinete V. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In: ROCHA, Eloísa A. C.; KRAMER, Sonia. (Orgs.). **Educação Infantil:** enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2011. p. 17-33.

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; ARAÚJO, Caroline Silva. Gestão democrática na Educação Infantil: uma análise da RBPAE no período de 2000 a 2012. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 697-717 set./dez. 2015.

SOUZA, Angelo Ricardo de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2007. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TODOROV, Tzvetan. **Os inimigos íntimos da democracia**. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

TOMÉ, Marta F. **A educação infantil foi para a escola e agora?** Introdução ao estudo da gestão escolar na educação infantil. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

TOURAINÉ, Alain. **O que é a democracia?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

TRIGUEIRO, Rosaneide Lopes de Souza. **A participação das mães no conselho escolar do CMEI Amor de Mãe**. 2014. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Meta 19. In: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. Brasília, DF: Inep, 2016. p. 411-435.

VIEIRA, José Jairo; LOPES, Isabela Pereira; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. Políticas públicas em educação: a escola de educação infantil da UFRJ frente à Resolução Nº 1 do CNE/MEC. **Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 20, n. 2, p. 223-236, 2016.

WEBER, Max. **Ciência política: duas vocações**. São Paulo, SP: M. Claret, 2015.

WEFFORT, Francisco C. **Qual democracia?** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

## **APÊNDICES**

## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Trabalhos acadêmicos: gestão democrática na Educação Infantil (BDTD)	144
Apêndice B - Trabalhos científicos: sobre a gestão democrática na Educação Infantil (CAPES)	147
Apêndice C - Trabalhos acadêmicos: prática e formação do gestor e suas problemáticas (BDTD)	149
Apêndice D - Roteiro e estrutura do questionário online	150
Apêndice E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	152
Apêndice F - Tabulação dos dados Microsoft Forms (Questionário online)	154
Apêndice G - Quadros analíticos	159



## Apêndice A - Trabalhos acadêmicos: gestão democrática na Educação Infantil (BDTD)

Quadro 6 - Trabalhos acadêmicos sobre a temática da gestão democrática na Educação Infantil encontrados na BDTD (2012-2017)

<b>Gênero/ano e instituição</b>	<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Objeto</b>	<b>Palavras-chave</b>
Tese 2012 Universidade Federal da Bahia	<i>Educação infantil: a interseção entre as políticas públicas, a gestão educacional e a prática pedagógica - Um estudo de caso no município de Itabuna – Bahia</i>	Cláudia Celeste Lima Costa Menezes	Interseção entre políticas públicas, a gestão e a prática pedagógica da Educação Infantil.	Educação Infantil; Políticas Públicas; Gestão democrática; Prática pedagógica.
Dissertação 2012 PUC – SP	<i>A gestão da Educação Infantil em municípios da Grande São Paulo</i>	Mirtes Silva Santos	Políticas públicas para a efetivação da gestão democrática da Educação Infantil.	Gestão democrática da educação; Educação Infantil; Grande São Paulo.
Mestrado Profissional 2012 Escola Superior de Teologia (São Leopoldo - RS)	<i>A relevância da gestão democrática no fortalecimento do processo de ensino aprendizagem</i>	Aureabela de Almeida Catunda	Relevância da gestão democrática para processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil.	Gestão; Democracia; Aprendizagem; Participação.
Tese 2013 USP	<i>Gestão democrática na Educação Infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena</i>	Maria Aparecida Guedes Monção	Gestão democrática compartilhada com as famílias e educadores na Educação Infantil.	Gestão educacional democrática; Educação Infantil; Centro de Educação Infantil; Compartilhamento da Educação da criança pequena.
Dissertação 2013 Unesp	<i>Famílias e educação infantil: parcerias?</i>	Lúcia Aparecida Parreira	Participação das famílias na Educação Infantil (a ótica das famílias sobre esse espaço).	Educação de crianças; Educação – participação dos pais; educação pré-escolar; serviço social com a família.
Dissertação 2014 USP (Ribeirão Preto)	<i>Educação Infantil do campo e gestores educacionais</i>	Thaíse Vieira de Araújo	Práticas dos gestores da Educação Infantil na zona rural.	Educação Infantil do campo; Pré-escola no campo; Educação do Campo; Gestores educacionais; Gestão democrática.
Dissertação 2014 Universidade Federal de Santa Maria	<i>A gestão escolar democrática em interlocução com a qualidade na Educação Infantil</i>	Vanessa Medianeira da Silva Flôres –	Gestão escolar democrática na Educação Infantil.	Educação infantil; Qualidade; Gestão escolar democrática; Políticas Públicas

Tese 2014 Unicamp	<i>O trabalho do gestor na educação infantil: Concepções, cenários e práticas</i>	Sueli Helena de Camargo Palmem	Prática do gestor da Educação Infantil.	Educação Infantil; Formação do gestor; gestão democrática; Gestão educacional.
Tese 2014 USP	<i>A gestão do Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo</i>	Ydeliz Coelho de Souza Sanches –	Gestão do CEU (Centro Educacional Unificado).	Gestão democrática; Política pública; participação funcional; conselho gestor; colegiado de integração; educação integral; centro educacional unificado (CEU).
Tese 2014 Universidade Federal do Rio Grande do Norte	<i>Ser gestora da educação infantil: quais sentidos atribuídos na cultura profissional?</i>	Maura Costa Bezerra	Gestoras da Educação Infantil.	Gestão escolar; Educação Infantil; Formação docente; Cultura Profissional.
Dissertação 2014 Universidade Federal do Rio Grande do Norte	<i>A participação das mães no conselho escolar do CMEI Amor de Mãe</i>	Rosaneide Lopes de Souza Trigueiro	Participação das mães no Conselho Escolar.	Participação; Mães conselheiras; Gestão democrática; Conselho Escolar.
Dissertação 2015 Universidade Federal de Santa Catarina	<i>Gestão democrática e práticas participativas na educação infantil: um estudo de caso numa creche pública municipal</i>	Juliana Ribeiro Alves Franzoni	Participação da comunidade educativa na gestão.	Educação Infantil; Democratização da gestão; Participação.
Dissertação 2015 Universidade Nove de Julho	<i>O planejamento democrático e participativo construído com crianças de 0 a 3 anos</i>	Emilyn Rosa	Participação das crianças de 0 a 3 anos no planejamento pedagógico.	Creche; Planejamento democrático e participativo; Participação das crianças; Concepção de criança; Democracia.
Dissertação 2015 Universidade Nove de Julho	<i>Gestão na escola de educação infantil: ressignificação das práticas e mudança na cultura escolar</i>	Ana Lúcia Borges	Práticas de gestão na Educação Infantil.	Educação Infantil; Cultura escolar; Gestão escolar; Práticas pedagógicas; Formação continuada de professores.
Tese 2016 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	<i>Gestão em Centros de Educação Infantil: políticas e práticas</i>	Anízia Aparecida Nunes Luz	Gestão da Educação Infantil.	Gestão escolar; Educação infantil; Infância / criança; Interdisciplinaridade.

Dissertação 2016 USP	<i>A escola é da diretora: a gestão de uma pré-escola sob o olhar das crianças</i>	Lorenzza Bucci	Participação das crianças de 5 anos na gestão.	Educação infantil; gestão democrática; pesquisa com crianças.
Dissertação 2016 Universidade Anhembi Morumbi	<i>Hospitalidade na Educação Infantil: o acolhimento e a participação dos pais na gestão democrática escolar</i>	Andreza dos Santos Maciel	Participação da família na gestão da Educação Infantil.	Hospitalidade; Acolhimento; Gestão democrática; Educação infantil; Família.
Dissertação 2016 Universidade Nove de Julho	<i>Escola cidadã e colegiados escolares: desafios e possibilidades</i>	Monica Roberta Devai Dias	Participação dos colegiados na gestão escolar.	Colegiados escolares; Escola cidadã; Gestão democrática; Paulo Freire.
Dissertação 2016 USP	<i>A gestão em uma pré-escola pública: considerações sobre as práticas de uma diretora</i>	Káren Aparecida Barbosa Ferreira	Prática do gestor na Educação Infantil.	Gestão; Educação infantil; diretor.
Dissertação 2016 Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	<i>A formação continuada de gestores da educação infantil: possibilidades e limites do programa de formação "A Rede em rede" – a formação continuada na educação infantil</i>	Marcia Aparecida Colber de Lima	Formação continuada de gestores da Educação Infantil.	Formação de diretores e coordenadores pedagógicos; políticas públicas de formação; Qualidade na Educação Infantil; Programa de formação continuada "A rede em rede"; Rede Municipal de São Paulo.
Mestrado profissional 2016 Universidade Federal de Santa Catarina	<i>Educação infantil pública em Santa Catarina: avaliação da qualidade da gestão</i>	Angela Maria Klemann	Qualidade da gestão da Educação Infantil em Santa Catarina.	Avaliação; Educação infantil; Diagnóstico; Qualidade; Gestão.
Dissertação 2016 Universidade Federal de São Carlos	<i>O trabalho cotidiano da gestão escolar: percepções dos diretores da educação infantil da rede municipal de Araraquara</i>	Patrícia Ribeiro Tempesta Bertochi	Prática do gestor de Educação Infantil.	Diretor; Escola pública; Educação infantil; Atividade pedagógica; Formação em gestão escolar.

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

## Apêndice B - Trabalhos científicos: sobre a gestão democrática na Educação Infantil (CAPES)

Quadro 7 – Trabalhos científicos sobre a gestão democrática na Educação Infantil encontrados no portal Periódicos da CAPES (2012-2017)

<b>Autores</b>	<b>Gênero /Título</b>	<b>Veículo</b>	<b>Instituição</b>	<b>Palavras-chave</b>
Sonia Kramer, Leonor Pio Borges de Toledo e Camila Barros	Artigo <i>Gestão da educação infantil nas políticas municipais</i>	Revista Brasileira de Educação, 1 janeiro 2014, v. 19, n. 56, p. 11-36.	PUC-RJ	Gestão pública; educação infantil; políticas públicas.
Janara Cunha Ferreira e Shirlei de Souza Corrêa	Artigo <i>A dimensão democrática da elaboração do projeto político-pedagógico na Educação Infantil: relações e especificidades.</i>	Zero-a-seis, 1 janeiro 2013, v. 15, n. 27, p. 99-114.	Univali – SC	Educação infantil; Projeto político pedagógico; Gestão democrática.
Julia Chamusca Chagas e Regina Lúcia Sucupira Pedroza	Artigo <i>Psicologia escolar e gestão democrática: Atuação em escolas públicas de Educação Infantil</i>	Psicologia Escolar e Educacional, 2013, v. 17, n. 1, p. 35-43.	Universidade de Brasília	Psicologia escolar; educação infantil; gestão democrática.
José Jairo Vieira, Isabela Pereira Lopes e Andréa Lopes da Costa Vieira	Artigo <i>Políticas públicas em educação: a escola de educação infantil da UFRJ frente à Resolução Nº 1 do CNE/MEC</i>	Política e Gestão Educacional, v. 20, n. 2, p. 223-236, 2016.	UFRJ	Políticas públicas; universidade; creche universitária.
Leandra Fernandes do Nascimento e Maria Marina Dias Cavalcante	Artigo <i>Gestão democrática na educação infantil</i>	Política e Gestão Educacional, v. 21, n. 1, p. 190-214, jan./abr. jun. 2017.	Universidade Estadual do Ceará	Educação infantil; Gestão democrática; Ambiente escolar; Comunidade escolar.
Eunice Ramos de Carvalho Fernandes	Resenha <i>A Educação Infantil foi para a escola, e agora? Introdução da Gestão Escolar na Educação Infantil</i>	Dialogia, 2015, n.22, p. 269-273.	Uninove	Não se aplica.
Lucrécia Stringhetta Mello e Anízia Aparecida Nunes Luz	Artigo <i>A importância da gestão na formação dos profissionais da Educação Infantil: respeito às diversidades</i>	Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 1, p. 105-119, maio 2015.	UFMS	Educação infantil; Gestão Escolar; Infância; Diversidade.
Fabiana Silva Fernandes e Maria Malta Campos	Artigo <i>Gestão da educação infantil: um balanço de literatura</i>	Educação em Revista, v. 31, n. 1, p. 139-167, maio 2015.	PUC-SP Fundação Carlos Chagas	Políticas educacionais; Educação Infantil; Gestão da Educação.

Telma Aparecida Teles Martins Silveira e Caroline Silva Araújo	Artigo <i>Gestão democrática na Educação Infantil: uma análise da RBPAE no período de 2000 a 2012</i>	RBPAE - v. 31, n. 3, p. 697-717 set./dez. 2015	UFG	Educação infantil; gestão democrática; RBPAE.
Nancy Nonato de Lima Alves	Artigo <i>Educação da infância: o lugar da participação da família na instituição educativa</i>	RBPAE - v. 32, n. 1, p. 267-285, jan./abr. 2016	UFG	Educação infantil; políticas públicas; participação familiar; gestão democrática.
Patricia Whebber Souza Oliveira e Maria Dulcilene de Lima	Artigo <i>Competências e função gerencial: desvendando o GAP (lacuna) de competências de gestores públicos do núcleo de educação infantil de uma universidade federal brasileira</i>	Revista Gestão Universitária na América Latina Revista GUAL, Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 44-60, set. 2013	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e Universidade Federal de Roraima – UFRR	Competências; Competências gerenciais; Gestão pública.
Gisele Bervig Martins, Juliana Cristina da Silva e Paulo Fossatti	Artigo <i>O papel do gestor escolar nos conselhos escolares: um olhar a partir de seus membros</i>	Conhecimento & Diversidade, Niterói, v. 8, n. 15, p. 34-46 jan./jun. 2016	Unilasalle Canoas	Gestão escolar; Gestor escolar; Conselhos escolares; Gestão democrática.
Paulette Luff e Rebecca Webster	Artigo <i>Democratic and participatory approaches: Exemplars from early childhood education</i>	<i>Management in Education (MIE)</i> , v. 28, n. 4, p. 138-143, out. 2014	Anglia Ruskin University	<i>Collegiality; Community; democracy; distributed leadership; participation.</i>

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.





## Apêndice C - Trabalhos acadêmicos: prática e formação do gestor e suas problemáticas (BDTD)

Quadro 8 - Trabalhos acadêmicos sobre a prática e formação do gestor e suas problemáticas encontrados na BDTD (2012-2016)

Autor/ano	Instituição	Título	Questão-problema
ARAÚJO (2014)	Dissertação USP	<i>Educação infantil do campo e gestores educacionais</i>	Como os gestores <b>organizam</b> e significam o ensino na educação infantil do campo?
PALMEN (2014)	Tese Unicamp	<i>O trabalho do gestor na educação infantil: concepções, cenários e práticas</i>	Quais as <b>formas de pensamento</b> dos gestores?
BEZERRA (2014)	Tese UFRGN	<i>Ser gestora da educação infantil: quais sentidos atribuídos na cultura profissional</i>	Quais são os sentidos atribuídos pelas gestoras à sua prática a partir de sua <b>formação</b> acadêmica e de sua cultura profissional?
BORGES (2015)	Dissertação Uninove	<i>Gestão na escola de educação infantil: ressignificação das práticas e mudança na cultura escolar</i>	Qual <b>papel</b> da gestão na mudança da cultura escolar na educação infantil?
FERREIRA (2016)	Dissertação USP	<i>A gestão em uma pré-escola pública: considerações sobre a prática de uma diretora</i>	Qual a <b>função</b> do gestor em uma instituição de educação infantil?
LIMA (2016)	Dissertação UNIFESP	<i>A formação continuada de gestores da educação infantil: limites e possibilidades do programa de formação "A rede em rede" – a formação continuada na educação infantil</i>	Quais contribuições, limites e possibilidades a <b>formação</b> continuada traz para a <b>construção dos saberes</b> dos diretores e coordenadores na perspectiva do exercício de uma gestão pedagógica e compartilhada?
BERTOCHI (2016)	Dissertação UFSCar	<i>O trabalho cotidiano da gestão escolar: percepções dos diretores da educação infantil da rede municipal de Araraquara</i>	Como os diretores percebem seu trabalho na educação infantil? Eles compreendem sua natureza eminentemente pedagógica?
LUZ (2016)	Tese UFMS	<i>Gestão em Centros de Educação Infantil: políticas e práticas</i>	Qual o <b>papel</b> dos gestores (diretores e coordenadores) na organização da educação infantil?

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Legenda:

	<b>ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO</b>
	<b>FORMAÇÃO DO GESTOR</b>
	<b>PAPEL DO GESTOR</b>
	<b>NATUREZA PEDAGÓGICA DA FUNÇÃO</b>

Apêndice D - Roteiro e estrutura do questionário *online*

1. Sexo
2. Idade
3. Formação acadêmica
  - a) Graduação
  - b) Especialização
  - c) Mestrado
  - d) Doutorado
  
4. Possui formação específica em gestão educacional?
5. Tempo de atuação docente
6. Tempo de atuação na Educação Infantil
7. Já foi diretor(a)?
8. Por que ser diretor(a)?
  - ( ) reconhecimento profissional
  - ( ) remuneração
  - ( ) realização pessoal
  - ( ) outro
  
9. Deseja comentar sua resposta anterior?
10. Quem compõe a equipe diretiva na unidade educativa em que você atua?
11. Quais são suas principais responsabilidades como diretor(a)? Cite pelo menos três delas.
12. O que toma mais tempo na sua rotina? Clique nas setas e coloque as opções em ordem crescente.
  - a) substituição profissional
  - b) atendimento à comunidade educativa
  - c) demandas administrativas
  - d) organização e planejamento
  - e) reunião APP e conselho escolar
  - f) prestação de contas
  - g) conferência e organização de e-mails
  - h) alimentação de dados sobre a unidade em plataformas online
  
13. Como você define, quanto à frequência, a sua interação com a Secretaria Municipal de Educação?
  - ( ) contatos esporádicos (uma vez por semana)
  - ( ) contatos regulares (mais de uma vez por semana)
  - ( ) contatos frequentes (quase diariamente)
  
14. Na sua interação com a Secretaria Municipal, com que frequência os seguintes assuntos são abordados?

(escala: nunca; raramente; frequentemente; sempre)

- a) gestão de pessoal (docentes e terceirizados)
- b) questões pedagógicas
- c) assuntos administrativos
- d) materiais e alimentação
- e) questões envolvendo APP e conselho escolar
- f) demanda das famílias
- g) demanda das crianças

15. O que é mais desafiador na direção da Educação Infantil?

16. Quais conhecimentos você mobiliza em seu cotidiano na Educação Infantil?

17. Em que situações você consulta a comunidade educativa?

18. Como você integra a família às práticas da unidade educativa? Justifique sua resposta.

19. Quem mais contribui e participa de sua gestão? De que maneira isso acontece?

20. Quando precisa tomar uma decisão a quem você consulta?

21. Conte um pouco sobre o Projeto Político Pedagógico de vocês: Como ele é vivenciado na unidade educativa? Quem participa da sua elaboração e atualização? Ele encontra obstáculos?

22. Qual o seu contato com as crianças na unidade educativa?

23. Como você acompanha a prática pedagógica? Se desejar, descreva algum projeto significativo que está sendo ou foi desenvolvido em sua gestão.



## Apêndice E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário e sem recebimento de qualquer remuneração, em uma pesquisa educacional. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, rubricar todas as folhas e assinar ao final deste documento, com as folhas rubricadas e assinadas pelas pesquisadoras. Este documento está em duas vias originais. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Esta pesquisa intitulada “Concepções e práticas dos diretores eleitos na educação infantil”, está sendo desenvolvida pela mestrandia Simone Fritsche junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (PGGE/Univali) na linha de pesquisa “Práticas docentes e Formação profissional”, sob a orientação da Professora Doutora Valéria Silva Ferreira. Este trabalho não conta com nenhuma instituição patrocinadora, sendo utilizados recursos próprios da pesquisadora.

Nosso objetivo geral é compreender como as práticas e concepções do diretor eleito têm se configurado na especificidade da educação infantil. O campo de pesquisa é constituído por sujeitos (diretores) que foram eleitos para o mandato 2017-2020 nas creches que atendem crianças de zero a cinco anos na Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

Os procedimentos metodológicos envolvem, além da pesquisa teórica e documental, uma pesquisa de campo. A metodologia será, portanto, de abordagem qualitativa buscando a compreensão dos fatos em sua totalidade e contexto próprio. Para isso utilizaremos como recursos: *questionário on-line* e, se necessário, visitas autorizadas pela secretaria de educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) às unidades educativas.

Conforme a resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS 466/12, V), toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e graduações variados. “Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los”. Por isso, ao realizar a análise de possíveis riscos para os sujeitos participantes desta pesquisa, registramos, para seu conhecimento, que não podemos descartar as seguintes possibilidades: a invasão de privacidade; o cansaço ou o aborrecimento ao responder o questionário; o constrangimento diante de alguma questão colocada pela pesquisa; a ocupação de tempo disponível do participante ao responder ao questionário; a quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional, relacionada à divulgação de dados confidenciais que podem gerar retaliações ou sanções decorrentes do choque de interesses de opinião. Assim sendo, buscando a minimização ou extinção e também a prevenção dos possíveis riscos, percebemos ser necessário manter o sigilo e o anonimato dos participantes, bem como do nome das unidades educativas a que pertencem, durante todas as fases da pesquisa. Por isso, antes e após a análise dos dados desta pesquisa serão usados nomes fictícios ao se referir aos sujeitos da pesquisa e mantido absoluto sigilo dos dados coletados. Além disso, o uso do *questionário on-line* visa garantir a privacidade e a liberdade dos sujeitos na emissão de suas opiniões devido, principalmente, a inexistência de interferência externa nas respostas dos participantes e também de riscos de distorção por parte do pesquisador. Isso porque essa ferramenta não exige a identificação prévia do sujeito para seu preenchimento, sendo feita on-line na plataforma *Google*, de forma autônoma pelo participante. Além disso, esse instrumento permite ainda uma flexibilização do tempo dispensado para o preenchimento do questionário uma vez que existe a possibilidade de responder ao formulário de maneira mais conveniente, no tempo e local adequado à particularidade de cada participante. Durante e após a pesquisa, caso persistam dúvidas, hajam sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos, as pesquisadoras e o Comitê de Ética estarão sempre disponíveis.

Com relação aos benefícios, destacamos que essa pesquisa pretende contribuir para as discussões sobre o tema da gestão democrática na educação infantil trazendo achados sobre o perfil do diretor, em especial sua prática e percepções na unidade de educação infantil, no sentido de compreender seu papel social e político na construção de processos e relações mais participativas dentro da especificidade dessas comunidades educativas. Além disso, a participação do sujeito pode resultar em uma reflexão e revisão acerca de suas próprias concepções e práticas. Ainda assim, estamos cientes de que, apesar de nossa pesquisa almejar benefícios à sociedade, do ponto de vista do participante, a curto prazo, esses benefícios podem não ser tão evidentes.

A dissertação, depois de devidamente aprovada pela banca, irá integrar o Banco de Dados de Professor Formador e o catálogo de Dissertações e Teses da secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, ficando à disposição dos participantes e público em geral. Sendo que, a socialização e devolutiva dos achados da pesquisa à comunidade envolvida será feita através de encontros a serem realizados nas formações de diretores do Centro de Educação Continuada – GEC da PMF.

Essa pesquisa pretende resguardar seus participantes de qualquer desconforto, mantendo o direito destes se retirarem da pesquisa, sem necessidade de exposição de motivos, caso se sintam incomodados com algum procedimento, fazendo eventual contato com o pesquisador por e-mail, telefone ou presencialmente. Também esclarecemos novamente que os sujeitos dessa pesquisa participarão de forma voluntária, sem nenhum tipo de compensação financeira. Essa participação se dará por meio de *questionário on-line*, havendo a possibilidade de contato com as pesquisadoras, a qualquer tempo, para esclarecimento de dúvidas, antes ou depois do preenchimento do formulário.

O *questionário online* ficará disponível na plataforma do *Google* através de um *link* enviado para o e-mail do participante, por trinta dias, sendo comunicado com antecedência, aos sujeitos, o prazo e procedimentos para seu preenchimento *on-line*. Serão abordados os seguintes eixos temáticos: compreensão da infância; participação dos diferentes atores; ação do diretor no espaço educativo.

Ainda de acordo com a resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS 466/12, V-7), os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do vale do Itajaí – UNIVALI, caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos das pesquisadoras, o Comitê de Ética está disponível para atender.

**CEP/UNIVALI** - Rua Uruguai, n. 458 Centro Itajaí. Bloco F6, andar térreo.

Horário de atendimento: Das 8:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30

Telefone: 47- 33417738. E-mail: [etica@univali.br](mailto:etica@univali.br)

### CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo como participante. Fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer tipo de penalidade.

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

### CONTATO DAS PESQUISADORAS:

---

Pesquisador Responsável: Professora Doutora Valéria Silva Ferreira  
 Telefone para contato: 47 999870961 / e-mail: [vferreira@univali.br](mailto:vferreira@univali.br)

---

Pesquisador Participante: Professora Simone Fritsche  
 Telefone para contato: 48 996280696 / e-mail: [simone.fritsche@edu.univali.br](mailto:simone.fritsche@edu.univali.br)



<b>Maior desafio na gestão da E.I.</b>	Dar conta de toda a demanda de trabalho sem apoio administrativo.	Falta de funcionários/estrutura Predial/falta de materiais didáticos.	Construir um espaço educativo em que o currículo da Educação Infantil - a vivência da infância - seja prioritário diariamente.	Participação das famílias nas reuniões de APP, conselho escolar e demais envoltimentos pedagógicos.	Promover a participação das famílias na gestão da creche.	Lidar com as pessoas.	Gestão de pessoas.	Dar garantia à manutenção diária da instituição.
<b>Equipe diretiva</b>	Diretora e supervisora.	Diretora e supervisora.	Diretora e supervisora (2).	Diretora, Supervisora. Técnico administrativo. Temos em nossa equipe, uma profissional readaptada que atua como presidente do conselho escolar.	Diretor e Supervisora.	Diretora, Supervisoras e Técnico Administrativo.	Diretora e supervisora.	Diretora e supervisora.
<b>Consulta à Comunidade</b>	Em diversas situações cotidianas por meio do conselho escolar e APP.	Nas Reuniões de pais, conselho Escolar, APP, as famílias são convidadas a participarem das Reuniões Pedagógicas.	As assembleias gerais realizadas são para definições e aprovações de calendário, regimento, verbas e compras a fazer, apresentação de normativas, orientações e 'explicações' quanto a movimentos de mobilização dos profissionais...	No pensar coletivo a partir do cotidiano, do contexto das preocupações diárias e interesses da população.	Estou sempre em diálogo com a equipe pedagógica, funcionários e famílias, por meio dos grupos de <i>WhatsApp</i> e das reuniões do conselho e app.	Sempre que necessário.	Todo momento – coletivo.	Todas! Temos uma relação de troca constante e participação maciça das famílias.
<b>Contato com as famílias</b>	Por meio de assembleias e atividades de integração com as famílias.	Por meio de Projetos de inserção, a família traz a criança e são oferecidas atividades para elas enquanto esperam o tempo estabelecido pela professora, em Reuniões de pais, festividades, Projetos de integração e interação junto às famílias.	Realizamos 4 momentos de integração durante o ano, a integração nos trabalhos realizados acontece por grupos, como, por exemplo, o período de inserção com a presença e a participação das famílias no cotidiano de cada grupo; na integração com pessoal da APP e Conselho Escolar; nas campanhas de arrecadação referentes a alguma necessidade da unidade ou campanhas externas (ex. campanha de arrecadação de itens para mulheres e homens com câncer).	Em eventos, mutirões, festas, reuniões, projetos coletivos.	Por meio do Conselho Escolar e APP, bem como pelo uso dos grupos de <i>WhatsApp</i> e festas.	No conselho escolar e em reuniões periódicas para informar o funcionamento e andamento da unidade.	Sim, murais, blog e reuniões.	Compartilhando os planejamentos e dialogando.
<b>Contribuições para gestão</b>	Os membros do conselho escolar	Todos os funcionários fazem parte desse processo, mas Supervisão e os Profissionais readaptados que auxiliam na parte administrativa contribuem com frequência.	Acredito que todos contribuem. Mas meu pessoal readaptado, as supervisoras e as profissionais são grandes parceir@s.	Conselho escolar e APP. Todas as tomadas de decisões acontecem com a participação dos membros do conselho e da APP. Além de todo o corpo	Os membros do Conselho Escolar e APP. Por meio de reuniões mensais e do	Todos, acredito que uma gestão democrática só se dá com a participação de todos.	Comunidade, reuniões e conversas com as famílias diariamente.	O Conselho Escolar da Unidade e a APP. Com frequentes reuniões e encaminhamentos.

			Também tenho muito respaldo das assessoras pedagógicas da SME.	docente em reuniões pedagógicas. Compreendendo que todos os segmentos participam	grupo de WhatsApp			
<b>Quem consulta nas decisões</b>	As profissionais da unidade em primeiro lugar.	Supervisão.	Todos que estarão envolvidos no item a ser decidido.	Compreendendo que a Gestão Democrática está baseada na coordenação de atitudes e ações que propõem a participação social, ou seja, a comunidade escolar (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários), é imprescindível que cada um desses sujeitos tenha clareza e conhecimento de seu papel de participante da comunidade escolar. Dessa forma, os membros passam a compreender as necessidades e de que forma se dão os encaminhamentos para a resolução dos problemas.	Depende da decisão. Normalmente, busco tomar decisões com as pessoas afetadas pela decisão. Assim, há decisões que passam pelo grupo de professores, crianças, profissionais em um todo, famílias, SME, etc.	Equipe diretiva.	Dependendo da situação, funcionárias que atuam na secretaria da unidade.	Toda comunidade educativa.
<b>Saberes mobilizados</b>	Conhecimento em relação à legislação, principalmente portarias municipais que são lançadas frequentemente.	O trato com as crianças, o Projeto Político Pedagógico está sempre em estudo, dinâmicas na reunião pedagógica.	Conhecimentos pedagógicos, sociológicos, psicológicos, antropológicos; enfim, todos os conhecimentos que envolvem ser e estar no mundo das relações humanas.	Não respondeu.	Conhecimentos técnicos administrativos, tecnológicos, psicologia de grupo, técnicas de gestão, teorias de aprendizagem, conhecimentos de estrutura física.	Não respondeu.	Não respondeu.	Conciliador, administrador, pedagogo, contador...um pouco de tudo.
<b>PPP</b>	O PPP foi construído coletivamente e da mesma forma é atualizado. O obstáculo foi a retirada das reuniões pedagógicas, que dificultam os encontros de todo o grupo para esse fim.	Nosso Projeto Político é a ferramenta de todos que estão nesta Unidade Educativa, funcionários crianças, familiares, comunidade. Enfim, como todo projeto, ele não se acaba, ele sempre está em análise e é discutido durante todo o ano para melhorar nossa prática.	Nosso PPP é vivenciado todos os dias em nossas práticas. No entanto, ele contempla toda base teórica, regulamentações que ficam por vezes em segundo plano. Trata de nossas propostas coletivas. Porém, como nossa unidade é nova, ela se encontra em 1ª revisão na SME. As profissionais participam de sua elaboração e atualização. Como fazemos o PES (Planejamento Estratégico	Nosso PPP se configura em um documento norteador de nossas ações diárias. A atualização desse documento se dá todos os anos com a colaboração de todo o corpo docente, em reuniões pedagógicas regulares.	Temos tido bastante dificuldades de nos encontrarmos devido ao reduzido número de reuniões pedagógicas atualmente (antes tínhamos 8 horas por mês de reunião, esse ano foi reduzido para 4 horas). Porém, buscamos utilizar as reuniões do conselho escolar e reuniões com os profissionais no horário de trabalho,	Não respondeu.	Coletivo participa da elaboração. Obstáculos algumas vezes.	Ele é um documento vivo, está em frequente discussão. Toda Comunidade Educativa participa da sua elaboração. Obstáculo é a atualização escrita, pela demanda de trabalho.

			Situacional) anual, em que vimos os obstáculos e propostas para cada ano.		buscando efetivar a participação de todos na gestão. Em questões menores utilizamos o WhatsApp para decisões.			
<b>Contato com as crianças</b>	Sempre que posso procuro entrar nas salas e participo ativamente das atividades coletivas.	De interação, passo todos os dias antes para dar bom dia e participar das rodas de conversa com as crianças.	Conheço a maioria das crianças pelo nome e muitas famílias também. Contato diário. Quando acontecem muitas ausências fico em sala. Participo do Projeto Biblioteca, fazendo contação de histórias e tenho uma personagem que participa dos eventos junto às famílias.	Muito próximo. Todas as crianças conhecem a equipe diretiva, nas visitas diárias às salas de aula, parque, teatros e canções.	Busco sempre dar uma passada nas salas diariamente para ter pelo menos um pouco de contato com as crianças, e participo de alguns projetos diretamente com elas, como, por exemplo, as contações de história e rodas musicais.	A circulação da diretora dentro da unidade é diária, conheço quase todos as crianças pelo nome. E exercito isso sempre nos momentos coletivos. Sou diretora e esse laço com as crianças não posso perder nunca.	Tento fazer diariamente.	Direto, faço visitações nos grupos e na movimentação do parque.
<b>Acompanhamento da prática pedagógica</b>	Eu e a supervisora compartilhamos o mesmo e-mail, para onde as profissionais mandam a documentação pedagógica (registro, minutas e planejamento). A supervisora é que usualmente responde aos e-mails. Eu apenas acompanho e eventualmente dou sugestões. Nossa creche tem como eixo principal as interações e projetos coletivos. Desenvolvemos o projeto de refeitório, projeto de mídias e redes sociais (manutenção de uma página no Facebook e um jornal periódico para as famílias), o projeto Dia diferente (acontece quinzenalmente, uma vez no parque e outra vez em uma festa de aniversário coletiva, quando realizamos	Acompanho todos os dias, olho os <i>e-mails</i> de planejamento das profissionais, participo das rodas de conversa com as crianças e ali percebo suas necessidades e, com isso, vou ajudando os profissionais de sala. Dentro deste debate com as crianças, tirei alguns desejos delas e junto a APP, Conselho Escolar, desenvolvemos alguns Projetos na Unidade como: Galinheiro, casa na árvore Pequenos ciclistas. Também ouvindo às famílias sobre o processo de inserção e o desconforto em deixar seus filhos na Unidade desenvolvemos o Projeto de Inserção, em que as famílias participam do cotidiano da sala onde seu filho está, de palestras, confecção de materiais didáticos para sala de seu filho ou brinquedos coletivos, bem como o manuseio na Horta Escolar.	Acompanho todo o movimento da unidade, sabendo das práticas e das propostas realizadas nas salas; contribuo com as supervisoras na orientação de planejamentos e avaliações; participo dos grupos de estudo que realizamos com as auxiliares de sala; participo das reuniões realizadas com famílias e sala multimeios; enfim, participo do movimento da unidade.	Buscamos manter contato diário com todos os profissionais da unidade, além do controle dos projetos pedagógicos de sala. Em nossa unidade, trabalhamos muito com atividades coletivas. Projeto de biblioteca, onde as crianças pegam livros semanalmente e levam para casa para que a família participe no desenvolvimento do gosto pela leitura. Projeto Horta e Sustentabilidade, desenvolvendo nas crianças a importância da alimentação saudável e cuidados com a natureza. Projeto do refeitório, onde as crianças maiores se servem, desenvolvendo nelas a autonomia. Projeto integrações.	Busco sempre estar por dentro das questões pedagógicas, em contato permanente com a supervisora da unidade. Tenho um projeto de oferecer roda de violão e instrumentos para as salas, e participo da parte sonora dos teatros, organizando os sons. Busco sempre participar ativamente de situações coletivas pedagógicas, como bailes, festas, teatros e contações de história.	Não respondeu.	Acompanho quando é possível, entrando nas salas. No momento, os projetos do refeitório, das culturas dos países da copa, com o intuito cultural (Brincadeiras, alimentação, danças, roupas).	Com encontros junto ao supervisor da unidade. Neste momento, discutimos como vem encaminhando os planejamentos e as intervenções a serem feitas. Dos projetos posso citar: Hora do Parque; Acolhida; Enquanto você não vem e Calendário semanal.

	atividades e brincadeiras diferenciadas divididas em equipes por um cronograma anual) e também o projeto de meio ambiente (que envolve horta e ações de reciclagem).							
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

## Apêndice G - Quadros analíticos

Quadro 10 - Unidades de Significância

EIXOS TEMÁTICOS	RESPOSTAS DAS DIRETORAS	UNIDADES
<b>EIXO 1- PARTICIPAÇÃO DOS ATORES</b> Equipe diretiva	<b>D1:</b> Diretora e supervisora. <b>D2:</b> Diretora e supervisora. <b>D3:</b> Diretora e supervisora (2). <b>D4:</b> Diretora, Supervisora. Técnico administrativo. Temos em nossa equipe, uma profissional readaptada que atua como presidente do conselho escolar. <b>D5:</b> Diretor e Supervisora. <b>D6:</b> Diretora, Supervisoras e Técnico Administrativo. <b>D7:</b> Diretora e supervisora. <b>D8:</b> Diretora e supervisora.	Diretora Supervisora Técnico administrativo Profissional readaptada atua como presidente do conselho escolar
Consulta à comunidade	<b>D1:</b> Em diversas situações cotidianas por meio do conselho escolar e APP. <b>D2:</b> Nas Reuniões de pais, conselho Escolar, APP, as famílias são convidadas a participarem das Reuniões Pedagógicas. <b>D3:</b> As assembleias gerais realizadas são para definições e aprovações de calendário, regimento, verbas e compras a fazer, apresentação de normativas, orientações e 'explicações' quanto a movimentos de mobilização dos profissionais... <b>D4:</b> No pensar coletivo a partir do cotidiano, do contexto das preocupações diárias e interesses da população. <b>D5:</b> Estou sempre em diálogo com a equipe pedagógica, funcionários e famílias, por meio dos grupos de WhatsApp e das reuniões do conselho e APP. <b>D6:</b> Sempre que necessário. <b>D7:</b> Todo momento – coletivo. <b>D8:</b> Todas! Temos uma relação de troca constante e participação maciça das famílias.	por meio do conselho escolar e APP Reuniões de pais, conselho Escolar assembleias gerais para definições e aprovações No pensar coletivo das preocupações diárias e interesses da população por meio dos grupos de WhatsApp e das reuniões do conselho e APP Sempre que necessário Todo momento – coletivo. Todas! Temos uma relação de troca constante e participação maciça das famílias
Contato Família	<b>D1:</b> Por meio de assembleias e atividades de integração com as famílias. <b>D2:</b> Por meio de Projetos de inserção, a família traz a criança e são oferecidas atividades para elas enquanto esperam o tempo estabelecido pela professora, em Reuniões de pais, festividades, Projetos de integração e interação junto às famílias. <b>D3:</b> Realizamos 4 momentos de integração durante o ano, a integração nos trabalhos realizados acontece por grupos, como, por exemplo, o período de inserção com a presença e a participação das famílias no cotidiano de cada	assembleias e atividades de integração Projetos de inserção Reuniões de pais, festividades momentos de integração durante o ano presença e a participação no cotidiano do grupo APP e Conselho Escolar campanhas de arrecadação



	<p>grupo; na integração com pessoal da APP e Conselho Escolar; nas campanhas de arrecadação referentes a alguma necessidade da unidade ou campanhas externas (ex. campanha de arrecadação de itens para mulheres e homens com câncer).</p> <p><b>D4:</b> Em eventos, mutirões, festas, reuniões, projetos coletivos.</p> <p><b>D5:</b> Por meio do Conselho Escolar e APP, bem como pelo uso dos grupos de WhatsApp e festas.</p> <p><b>D6:</b> No conselho escolar e em reuniões periódicas para informar o funcionamento e andamento da unidade.</p> <p><b>D7:</b> Sim, murais, blog e reuniões.</p> <p><b>D8:</b> Compartilhando os planejamentos e dialogando</p>	<p>eventos, mutirões, festas, reuniões, projetos coletivos</p> <p>Conselho Escolar e APP</p> <p>WhatsApp</p> <p>Festas</p> <p>conselho escolar</p> <p>reuniões</p> <p>murais, blog e reuniões</p> <p>Compartilhando os planejamentos e dialogando</p>
<p>Quem mais contribui e participa da gestão</p>	<p><b>D1:</b> Os membros do conselho escolar</p> <p><b>D2:</b> Todos os funcionários fazem parte desse processo, mas Supervisão e os Profissionais readaptados que auxiliam na parte administrativa contribuem com frequência.</p> <p><b>D3:</b> Acredito que todos contribuem. Mas meu pessoal readaptado, as supervisoras e as profissionais são grandes parceiras. Também tenho muito respaldo das assessoras pedagógicas da SME.</p> <p><b>D4:</b> Conselho escolar e APP. Todas as tomadas de decisões acontecem com a participação dos membros do conselho e da APP. Além de todo o corpo docente em reuniões pedagógicas. Compreendendo que todos os segmentos participam</p> <p><b>D5:</b> Os membros do Conselho Escolar e APP. Por meio de reuniões mensais e do grupo de WhatsApp</p> <p><b>D6:</b> Todos, acredito que uma gestão democrática só se dá com a participação de todos.</p> <p><b>D7:</b> Comunidade, reuniões e conversas com as famílias diariamente.</p> <p><b>D8:</b> O Conselho Escolar da Unidade e a APP. Com frequentes reuniões e encaminhamentos.</p>	<p>funcionários</p> <p>Supervisão</p> <p>Profissionais readaptados</p> <p>Todos</p> <p>assessoras pedagógicas da SME.</p> <p>Conselho escolar e APP.</p> <p>corpo docente</p> <p>Conselho Escolar e APP</p> <p>Todos</p> <p>Famílias</p> <p>Conselho Escolar e APP</p>
<p>Quem consulta nas decisões</p>	<p><b>D1:</b> As profissionais da unidade em primeiro lugar.</p> <p><b>D2:</b> Supervisão.</p> <p><b>D3:</b> Todos que estarão envolvidos no item a ser decidido.</p> <p><b>D4:</b> Compreendendo que a Gestão Democrática está baseada na coordenação de atitudes e ações que propõem a participação social, ou seja, a comunidade escolar (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais</p>	<p>Profissionais</p> <p>Supervisão</p> <p>envolvidos no item a ser decidido</p> <p>a Gestão Democrática está baseada na coordenação de atitudes e ações que propõem a participação</p>

	<p>funcionários), é imprescindível que cada um desses sujeitos tenha clareza e conhecimento de seu papel de participante da comunidade escolar. Dessa forma, os membros passam a compreender as necessidades e de que forma se dão os encaminhamentos para a resolução dos problemas.</p> <p><b>D5:</b> Depende da decisão. Normalmente, busco tomar decisões com as pessoas afetadas pela decisão. Assim, há decisões que passam pelo grupo de professores, crianças, profissionais em um todo, famílias, SME, etc.</p> <p><b>D6:</b> Equipe diretiva.</p> <p><b>D7:</b> Dependendo da situação, funcionárias que atuam na secretaria da unidade.</p> <p><b>D8:</b> Toda comunidade educativa.</p>	<p>comunidade escolar (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários)</p> <p>Depende da decisão</p> <p>decisões com as pessoas afetadas</p> <p>há decisões que passam pelo grupo de professores, crianças, profissionais em um todo, famílias, SME, etc.</p> <p>Equipe diretiva.</p> <p>funcionárias que atuam na secretaria da unidade</p> <p>comunidade educativa</p>
<p><b>EIXO 2 – AÇÃO DA DIRETORA ELEITA</b></p> <p>Motivações para ser diretor (a)</p>	<p><b>D1:</b> Realização pessoal - Penso que é uma experiência de crescimento profissional para todos que atuam na educação.</p> <p><b>D2:</b> Realização pessoal - Ser Diretor não é uma função fácil. Todos os dias somos bombardeados e engolidos pelas rotinas de uma unidade de Educação Infantil que atende a 279 crianças e 60 funcionários. Mas, quando realizamos um trabalho com amor, dedicação, ele se torna uma realização pessoal e qualquer obstáculo que se possa ter com certeza será resolvido, mediado ou até concluído com seriedade e responsabilidade.</p> <p><b>D3:</b> Gestão Educacional é um desafio para o profissional da educação. Lugar de reflexão de fazeres, de reflexão de saberes. Lugar de compromisso com o outro e com a educação. Por isso, considero grande desafio.</p> <p><b>D4:</b> Na ocasião, não havia outro candidato para gestão. Devido à minha experiência e envolvimento com todos os processos administrativos e pedagógicos da unidade, fui convidada a me candidatar</p> <p><b>D5:</b> Efetivação de uma gestão democrática</p> <p><b>D6:</b> Entender a Educação Infantil em um todo</p> <p><b>D7:</b> Realização pessoal</p> <p><b>D8:</b> Porque acredito que é possível fazer uma gestão humanizada</p>	<p>experiência de crescimento</p> <p>não é uma função fácil</p> <p>somos bombardeados e engolidos pelas rotinas</p> <p>trabalho com amor, dedicação</p> <p>qualquer obstáculo será mediado</p> <p>é um desafio</p> <p>Lugar de reflexão de fazeres, de reflexão de saberes</p> <p>compromisso com o outro</p> <p>não havia outro candidato para gestão</p> <p>experiência com processos administrativos e pedagógicos</p> <p>Efetivação de uma gestão democrática</p> <p>Entender a Educação Infantil</p> <p>Possível gestão humanizada</p>
<p>Responsabilidades</p>	<p><b>D1:</b> Organizar as questões administrativas, pedagógicas e manter ativos os órgãos colegiados (conselho escolar e APP).</p> <p><b>D2:</b> Garantir o bem-estar das crianças, familiares e funcionários.</p>	<p>Organizar questões administrativas, pedagógicas</p> <p>conselho escolar e APP</p>

	<p>organização de ausências de funcionários, reunião com as famílias, motivação junto aos funcionários, estrutura física do prédio, entrega de documentos, bem como elaboração deles, reuniões externas e internas, formações entre outros.</p> <p><b>D3:</b> Responder por toda a unidade educativa; estar atenta às demandas das famílias e profissionais; cuidar da organização profissional e material da unidade, etc.</p> <p><b>D4:</b> A função de liderar e organizar as funções de todos os profissionais da unidade, traçando objetivos e metas de acordo com as necessidades educacionais da instituição. Realização de reuniões para buscar soluções de problemas. Assumir responsabilidade legal e jurídica pela instituição, assim como nos processos pedagógicos.</p> <p><b>D5:</b> Organizar o quadro de atendimento (professor x crianças); zelar pelo funcionamento da estrutura física da unidade; participar da organização pedagógica em parceria com a Supervisora.</p> <p><b>D6:</b> Administrativo, Pedagógica, Recursos Humanos.</p> <p><b>D7:</b> Matrículas, verbas e organização de quadro de pessoal.</p> <p><b>D8:</b> Crianças, profissionais, famílias e patrimônio.</p>	<p>bem-estar das crianças, familiares e funcionários</p> <p>organização</p> <p>documentos</p> <p>reuniões</p> <p>formações</p> <p>toda a unidade educativa</p> <p>demandas das famílias e profissionais</p> <p>organização profissional</p> <p>liderar e organizar</p> <p>objetivos e metas</p> <p>responsabilidade legal e jurídica e nos processos pedagógicos.</p> <p>Organizar atendimento</p> <p>Funcionamento</p> <p>organização pedagógica</p> <p>Administrativo, Pedagógica, Recursos Humanos.</p> <p>Matrículas, verbas e organização de quadro de pessoal.</p> <p>Crianças, profissionais, famílias e patrimônio.</p>
O que toma mais tempo (ordem crescente)	<p><b>D1:</b> Demandas administrativas</p> <p><b>D2:</b> Substituição profissional</p> <p><b>D3:</b> Substituição profissional</p> <p><b>D4:</b> Substituição profissional</p> <p><b>D5:</b> Substituição profissional</p> <p><b>D6:</b> Atendimento à comunidade</p> <p><b>D7:</b> Demandas administrativas</p> <p><b>D8:</b> Atendimento à comunidade</p>	<p>1) Substituição profissional</p> <p>2) Demandas administrativas</p> <p>3) Atendimento à comunidade</p> <p>4) Organização e planejamento pedagógico</p> <p>5) Reunião com APP e Conselho escolar</p> <p>6) Prestação de contas</p> <p>7) Correio eletrônico</p> <p>8) Preenchimento de dados da unidade em plataformas online</p>
Interação com SME	<p><b>D1:</b> Contatos frequentes.</p> <p><b>D2:</b> Contatos regulares.</p> <p><b>D3:</b> Contatos frequentes</p> <p><b>D4:</b> Contatos frequentes</p> <p><b>D5:</b> Contatos regulares</p> <p><b>D6:</b> Contatos frequentes</p> <p><b>D7:</b> Contatos regulares</p> <p><b>D8:</b> Contatos esporádicos</p>	<p>Contatos frequentes (quase diariamente)</p>
Assuntos tratados sempre com a SME	<p><b>D1:</b> assuntos administrativos, materiais e alimentação, demanda das famílias</p> <p><b>D2:</b> materiais e alimentação</p> <p><b>D3:</b> gestão de pessoal</p> <p><b>D4:</b> nenhum</p> <p><b>D5:</b> assuntos administrativos</p> <p><b>D6:</b> nenhum</p>	<p>Assuntos administrativos</p>

	<p><b>D7:</b> nenhum <b>D8:</b> nenhum</p>	
Assuntos nunca tratados com a SME	<p><b>D1:</b> nenhum <b>D2:</b> demanda das famílias e das crianças <b>D3:</b> nenhum <b>D4:</b> nenhum <b>D5:</b> nenhum <b>D6:</b> nenhum <b>D7:</b> nenhum <b>D8:</b> questões pedagógicas</p>	Nenhum
Maior desafio	<p><b>D1:</b> Dar conta de toda a demanda de trabalho sem apoio administrativo. <b>D2:</b> Falta de funcionários/estrutura Predial/ falta de materiais didáticos. <b>D3:</b> Construir um espaço educativo em que o currículo da Educação Infantil - a vivência da infância - seja prioritário diariamente. <b>D4:</b> Participação das famílias nas reuniões de APP, conselho escolar e demais envolvimento pedagógicos. <b>D5:</b> Promover a participação das famílias na gestão da creche. <b>D6:</b> Lidar com as pessoas. <b>D7:</b> Gestão de pessoas. <b>D8:</b> Dar garantia à manutenção diária da instituição.</p>	<p>Dar conta de toda a demanda</p> <p>Falta</p> <p>vivência da infância - seja prioritário</p> <p>participação das famílias</p> <p>participação das famílias</p> <p>Lidar com pessoas</p> <p>Gestão de pessoas</p> <p>manutenção diária da instituição.</p>
<b>EIXO 3 – ESPECIFICIDADES DA GESTÃO</b>	<b>D1:</b> Conhecimento em relação à legislação, principalmente portarias municipais que são lançadas frequentemente.	Legislação
16. Conhecimentos mobilizados	<p><b>D1:</b> O trato com as crianças, o Projeto Político Pedagógico está sempre em estudo, dinâmicas na reunião pedagógica. <b>D3:</b> Conhecimentos pedagógicos, sociológicos, psicológicos, antropológicos; enfim, todos os conhecimentos que envolvem ser e estar no mundo das relações humanas. <b>D4:</b> Não respondeu. <b>D5:</b> Conhecimentos técnicos administrativos, tecnológicos, psicologia de grupo, técnicas de gestão, teorias de aprendizagem, conhecimentos de estrutura física. <b>D6:</b> Não respondeu. <b>D7:</b> Não respondeu. <b>D8:</b> Conciliador, administrador, pedagogo, contador...um pouco de tudo.</p>	<p>trato com as crianças</p> <p>Projeto Político Pedagógico</p> <p>dinâmicas na reunião pedagógica</p> <p>pedagógicos, sociológicos, psicológicos, antropológicos</p> <p>ser e estar no mundo</p> <p>técnicos administrativos, tecnológicos, psicologia de grupo, técnicas de gestão, teorias de aprendizagem</p> <p>estrutura física.</p> <p>Conciliador, administrador, pedagogo, contador...um pouco de tudo</p>
21. PPP	<p><b>D1:</b> foi construído coletivamente e da mesma forma é atualizado. O obstáculo foi a retirada das reuniões pedagógicas, que dificultam os encontros de todo o grupo para esse fim. <b>D2:</b> é a ferramenta de todos que estão nesta Unidade Educativa, funcionários crianças, familiares, comunidade. Enfim, como todo projeto, ele não se acaba, ele sempre está em análise e é</p>	<p>construído coletivamente</p> <p>retirada das reuniões dificultam os encontros de todo o grupo</p> <p>ferramenta de todos funcionários crianças, familiares</p> <p>sempre está em análise e é discutido</p> <p>melhorar nossa prática</p>

	<p>discutido durante todo o ano para melhorar nossa prática.</p> <p><b>D3:</b> é vivenciado todos os dias em nossas práticas. No entanto, ele contempla toda base teórica, regulamentações que ficam por vezes em segundo plano. Trata de nossas propostas coletivas. Porém, como nossa unidade é nova, ela se encontra em 1ª revisão na SME. As profissionais participam de sua elaboração e atualização. Como fazemos o PES (Planejamento Estratégico Situacional) anual, em que vimos os obstáculos e propostas para cada ano.</p> <p><b>D4:</b> se configura em um documento norteador de nossas ações diárias. A atualização desse documento se dá todos os anos com a colaboração de todo o corpo docente, em reuniões pedagógicas regulares.</p> <p><b>D5:</b> Temos tido bastante dificuldades de nos encontrarmos devido ao reduzido número de reuniões pedagógicas atualmente (antes tínhamos 8 horas por mês de reunião, esse ano foi reduzido para 4 horas). Porém, buscamos utilizar as reuniões do conselho escolar e reuniões com os profissionais no horário de trabalho, buscando efetivar a participação de todos na gestão. Em questões menores utilizamos o WhatsApp para decisões.</p> <p><b>D6:</b> Não respondeu.</p> <p><b>D7:</b> Coletivo participa da elaboração. Obstáculos algumas vezes.</p> <p><b>D8:</b> Ele é um documento vivo, está em frequente discussão. Toda Comunidade Educativa participa da sua elaboração. Obstáculo é a atualização escrita, pela demanda de trabalho.</p>	<p>ferramenta de todos (funcionários crianças, familiares)</p> <p>sempre está em análise e é discutido</p> <p>melhorar nossa prática.</p> <p>vivenciado todos os dias</p> <p>por vezes em segundo plano</p> <p>propostas coletivas</p> <p>profissionais participam de sua elaboração e atualização</p> <p>documento norteador de nossas ações</p> <p>atualização com a colaboração de todo o corpo docente</p> <p>dificuldades de nos encontrarmos</p> <p>reduzido número de reuniões pedagógicas</p> <p>efetivar a participação de todos na gestão</p> <p>coletivo participa da elaboração</p> <p>obstáculos algumas vezes.</p> <p>documento vivo</p> <p>em frequente discussão</p> <p>Obstáculo é a atualização escrita, pela demanda de trabalho.</p>
22. Contato com a criança	<p><b>D1:</b> Sempre que posso procuro entrar nas salas e participo ativamente das atividades coletivas.</p> <p><b>D2:</b> De interação, passo todos os dias antes para dar bom dia e participar das rodas de conversa com as crianças.</p> <p><b>D3:</b> Conheço a maioria das crianças pelo nome e muitas famílias também. Contato diário. Quando acontecem muitas ausências fico em sala. Participo do Projeto Biblioteca, fazendo contação de histórias e tenho uma personagem que participa dos eventos junto às famílias.</p> <p><b>D4:</b> Muito próximo. Todas as crianças conhecem a equipe</p>	<p>Sempre que posso</p> <p>passo todos os dias para dar bom dia e participar das rodas de conversa</p> <p>Conheço a maioria das crianças pelo nome</p> <p>Contato diário</p> <p>Nas ausências fico em sala</p> <p>fazendo contação de histórias</p> <p>Muito próximo</p> <p>visitas diárias às salas de aula, parque, teatros e canções</p>

	<p>diretiva, nas visitas diárias às salas de aula, parque, teatros e canções.</p> <p><b>D5:</b> Busco sempre dar uma passada nas salas diariamente para ter pelo menos um pouco de contato com as crianças, e participo de alguns projetos diretamente com elas, como, por exemplo, as contações de história e rodas musicais.</p> <p><b>D6:</b> A circulação da diretora dentro da unidade é diária, conheço quase todos as crianças pelo nome. E exercito isso sempre nos momentos coletivos. Estou diretora e esse laço com as crianças não posso perder nunca.</p> <p><b>D7:</b> Tento fazer diariamente.</p> <p><b>D8:</b> Direto, faço visitação nos grupos e na movimentação do parque.</p>	<p>busco sempre ter pelo menos um pouco de contato com as crianças</p> <p>contações de história e rodas musicais.</p> <p>conheço quase todos as crianças pelo nome</p> <p>Estou diretora e esse laço com as crianças não posso perder nunca.</p> <p>Tento fazer diariamente.</p> <p>Direto</p>
<p>23. Acompanhamento da prática pedagógica</p>	<p><b>D1:</b> Eu e a supervisora compartilhamos o mesmo e-mail, para onde as profissionais mandam a documentação pedagógica (registro, minutas e planejamento). A supervisora é que usualmente responde aos e-mails. Eu apenas acompanho e eventualmente dou sugestões. Nossa creche tem como eixo principal as interações e projetos coletivos. Desenvolvemos o projeto de refeitório, projeto de mídias e redes sociais (manutenção de uma página no Facebook e um jornal periódico para as famílias), o projeto Dia diferente (acontece quinzenalmente, uma vez no parque e outra vez em uma festa de aniversário coletiva, quando realizamos atividades e brincadeiras diferenciadas divididas em equipes por um cronograma anual) e o projeto de meio ambiente (que envolve horta e ações de reciclagem).</p> <p><b>D2:</b> Acompanho todos os dias, olho os e-mails de planejamento das profissionais, participo das rodas de conversa com as crianças e ali percebo suas necessidades e, com isso, vou ajudando os profissionais de sala. Dentro deste debate com as crianças, tirei alguns desejos delas e junto a APP, Conselho Escolar, desenvolvemos alguns Projetos na Unidade como: Galinheiro, casa na árvore Pequenos ciclistas. Também ouvindo às famílias sobre o processo de inserção e o desconforto em deixar seus filhos na Unidade desenvolvemos o Projeto de Inserção, em que as famílias participam do cotidiano da sala onde seu filho está, de palestras, confecção de materiais</p>	<p>compartilhamos o mesmo e-mail, para onde as profissionais mandam a documentação pedagógica</p> <p>apenas acompanho e eventualmente dou sugestões</p> <p>Nossa creche tem como eixo principal as interações e projetos coletivos</p> <p>Acompanho todos os dias</p> <p>olho os e-mails de planejamento</p> <p>nas rodas de conversa com as crianças percebo suas necessidades</p> <p>deste debate com as crianças, tirei alguns desejos delas</p> <p>ouvindo às famílias sobre o processo de inserção e o desconforto</p> <p>famílias participam do cotidiano</p> <p>acompanho todo o movimento da unidade,</p> <p>contribuo na orientação de planejamentos e avaliações</p> <p>participo dos grupos de estudo com as auxiliares de sala</p> <p>reuniões com famílias e sala multimeios</p> <p>contato diário com todos os profissionais</p> <p>controle dos projetos pedagógicos de sala</p>

	<p>didáticos para sala de seu filho ou brinquedos coletivos, bem como o manuseio na Horta Escolar.</p> <p><b>D3:</b> Acompanho todo o movimento da unidade, sabendo das práticas e das propostas realizadas nas salas; contribuo com as supervisoras na orientação de planejamentos e avaliações; participo dos grupos de estudo que realizamos com as auxiliares de sala; participo das reuniões realizadas com famílias e sala multimeios; enfim, participo do movimento da unidade.</p> <p><b>D4:</b> Buscamos manter contato diário com todos os profissionais da unidade, além do controle dos projetos pedagógicos de sala. Em nossa unidade, trabalhamos muito com atividades coletivas. Projeto de biblioteca, onde as crianças pegam livros semanalmente e levam para casa para que a família participe no desenvolvimento do gosto pela leitura. Projeto Horta e Sustentabilidade, desenvolvendo nas crianças a importância da alimentação saudável e cuidados com a natureza. Projeto do refeitório, onde as crianças maiores se servem, desenvolvendo nelas a autonomia. Projeto integrações.</p> <p><b>D5:</b> Busco sempre estar por dentro das questões pedagógicas, em contato permanente com a supervisora da unidade. Tenho um projeto de oferecer roda de violão e instrumentos para as salas, e participo da parte sonora dos teatros, organizando os sons. Busco sempre participar ativamente de situações coletivas pedagógicas, como bailes, festas, teatros e contações de história.</p> <p><b>D6:</b> Não respondeu.</p> <p><b>D7:</b> Acompanho quando é possível, entrando nas salas. No momento, os projetos do refeitório, das culturas dos países da copa, com o intuito cultural (Brincadeiras, alimentação, danças, roupas).</p> <p><b>D8:</b> Com encontros junto ao supervisor da unidade. Neste momento, discutimos como vem encaminhando os planejamentos e as intervenções a serem feitas. Dos projetos posso citar: Hora do Parque; Acolhida; Enquanto você não vem e Calendário semanal.</p>	<p>trabalhamos muito com atividades coletivas</p>
--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Quadro 11 – Quadro analítico com unidades e significados

EIXO DE ANÁLISE	UNIDADES	SIGNIFICADO
<b>EIXO 1: ATORES CONSIDERADOS NA GESTÃO</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. a gestão democrática na educação infantil</li> <li>2. quem participa</li> <li>3. espaço de vivência e participação</li> <li>4. entraves à democratização</li> </ol>	diretora; supervisora; técnico administrativo; profissional readaptada atua como presidente do conselho escolar	DIRETORA SUPERVISORA TÉCNICO ADMINISTRATIVO PROFISSIONAL READAPTADO
	por meio do conselho escolar e APP; reuniões de pais, conselho Escolar; assembleias gerais para definições e aprovações; pensar coletivo das preocupações diárias e interesses da população; por meio dos grupos de WhatsApp e das reuniões do conselho e APP; sempre que necessário; todo momento; temos uma relação de troca constante e participação maciça das famílias	CONSELHO ESCOLAR E APP REUNIÕES ASSEMBLEIAS POR MEIO DE APLICATIVOS TROCA CONSTANTE SEMPRE QUE NECESSÁRIO
	assembleias e atividades de integração; projetos de inserção; reuniões de pais, festividades; momentos de integração durante o ano; no cotidiano do grupo; APP e Conselho Escolar; campanhas de arrecadação; eventos, mutirões, festas, reuniões, projetos coletivos; conselho Escolar e APP; WhatsApp; festas; conselho escolar; reuniões; murais, blog e reuniões; compartilhando os planejamentos e dialogando	REUNIÕES CONSELHO ESCOLAR APP FESTAS PROJETOS / MUTIRÕES CAMPANHAS COTIDIANO
	conselho escolar; funcionários; supervisão; profissionais readaptados; todos; assessoras pedagógicas da SME; conselho escolar e APP; corpo docente; conselho escolar e APP; todos; famílias; conselho escolar e APP	CONSELHO ESCOLAR APP
<b>EIXO 2: A AÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA EDUCATIVA</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. motivações</li> <li>2. prioridades</li> <li>3. rotina</li> <li>4. desafios</li> <li>5. efetividade de práticas democráticas e participativas</li> <li>6. visão sobre sua atuação</li> </ol>	experiência de crescimento; não é uma função fácil; somos bombardeados e engolidos pelas rotinas; trabalho com amor, dedicação; qualquer obstáculo será mediado; é um desafio; lugar de reflexão de fazeres; de reflexão de saberes; compromisso com o outro; não havia outro candidato para gestão; experiência com processos administrativos e pedagógicos; efetivação de uma gestão democrática; entender a Educação Infantil; possível gestão humanizada	REALIZAÇÃO PESSOAL EXPERIÊNCIA DESAFIO REFLEXÃO DE FAZERES E SABERES GESTÃO
	organizar questões administrativas, pedagógicas; conselho escolar e APP; bem-	ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA



	<p>estar das crianças, familiares e funcionários; organização; documentos; reuniões; formações; toda a unidade educativa; demandas das famílias e profissionais; organização profissional; liderar e organizar; objetivos e metas; responsabilidade legal e jurídica e nos processos pedagógicos; organizar atendimento; funcionamento; organização pedagógica; administrativo, pedagógica e recursos humanos; matrículas, verbas e organização de quadro de pessoal; crianças, profissionais, famílias e patrimônio.</p>	<p>REUNIÕES</p> <p>DEMANDAS FAMÍLIAS E PROFISSIONAIS</p> <p>CRIANÇAS</p>
	<p>Contatos frequentes (quase diariamente); Contatos regulares (mais de uma vez por semana); Contatos esporádicos (uma vez por semana)</p>	<p>CONTATOS FREQUENTES (QUASE DIARIAMENTE) COM A SECRETARIA MUNICIPAL</p>
	<p>gestão de pessoal; questões pedagógicas, assuntos administrativos; materiais e alimentação; APP e conselho escolar; demanda das famílias; demandas crianças</p>	<p>MATERIAIS E ALIMENTAÇÃO</p> <p>ASSUNTOS ADMINISTRATIVOS</p> <p>GESTÃO DE PESSOAL</p> <p>DEMANDA DAS FAMÍLIAS</p>
	<p>dar conta de toda a demanda; falta; vivência da infância - seja prioritário; participação das famílias; participação das famílias; pessoas; pessoas; manutenção diária da instituição.</p>	<p>DEMANDAS</p> <p>VIVÊNCIA DA INFÂNCIA</p> <p>PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS</p> <p>GESTÃO DE PESSOAS</p> <p>CARÊNCIA DE RECURSOS</p>
<p><b>EIXO 3: ESPECIFICIDADES DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. constituição de saberes específicos</li> <li>2. <i>estar-diretor(a)</i></li> <li>3. papel da experiência</li> </ol>	<p>legislação; trato com as crianças; Projeto Político Pedagógico; dinâmicas na reunião pedagógica; pedagógicos, sociológicos, psicológicos, antropológicos; ser e estar no mundo; técnicos administrativos, tecnológicos, psicologia de grupo, técnicas de gestão, teorias de aprendizagem; estrutura física; conciliador, administrador, pedagogo, contador...um pouco de tudo</p>	<p>TÉCNICO-ADMINISTRATIVO</p> <p>PEDAGÓGICOS</p> <p>UM POUCO DE TUDO</p>

	<p>construído coletivamente; retirada das reuniões dificultam os encontros de todo o grupo; ferramenta de todos funcionários crianças, familiares; sempre está em análise e é discutido; melhorar nossa prática; ferramenta de todos (funcionários crianças, familiares); sempre está em análise e é discutido; melhorar nossa prática; vivenciado todos os dias; por vezes em segundo plano; propostas coletivas; profissionais participam de sua elaboração e atualização; documento norteador de nossas ações atualização com a colaboração de todo o corpo docente; dificuldades de nos encontrarmos; reduzido número de reuniões pedagógicas; efetivar a participação de todos na gestão coletivo participa da elaboração; obstáculos algumas vezes; documento vivo; em frequente discussão; obstáculo é a atualização escrita, pela demanda de trabalho.</p>	<p>COLETIVO</p> <p>DIFICULDADES EM REUNIR TODO O GRUPO PARA DISCUSSÃO</p> <p>CONSTANTE ELABORAÇÃO</p> <p>NORTEADOR</p> <p>CORPO DOCENTE</p> <p>FERRAMENTA DE TODOS</p>
	<p>sempre que posso; passo todos os dias para dar bom dia e participar das rodas de conversa; conheço a maioria das crianças pelo nome; contato diário; nas ausências fico em sala; fazendo contação de histórias; muito próximo; visitas diárias às salas de aula, parque, teatros e canções; busco sempre ter pelo menos um pouco de contato com as crianças; contações de história e rodas musicais; conheço quase todos as crianças pelo nome; estou diretora e esse laço com as crianças não posso perder nunca; tento fazer diariamente; direto</p>	<p>SEMPRE QUE POSSO</p> <p>TODOS OS DIAS</p> <p>CONHEÇO PELO NOME</p> <p>PARTICIPANDO DE PROJETOS</p> <p>NÃO POSSO PERDER ESSE LAÇO COM AS CRIANÇAS</p>
	<p>compartilhamos o mesmo e-mail, para onde as profissionais mandam a documentação pedagógica; apenas acompanho e eventualmente dou sugestões; nossa creche tem como eixo principal as interações e projetos coletivos; acompanho todos os dias; olho os e-mails de planejamento; nas rodas de conversa com as crianças percebo suas necessidades; deste debate com as crianças, tirei alguns desejos delas; ouvindo às famílias sobre o processo de inserção e o desconforto; famílias participam do cotidiano; acompanho todo o movimento da unidade; contribuo</p>	<p>LEITURA DE DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA</p> <p>INTERAÇÕES EM PROJETOS COLETIVOS</p> <p>CONTATO DIRETO COM AS CRIANÇAS</p> <p>CONTROLE</p>

	na orientação de planejamentos e avaliações; participo dos grupos de estudos com as auxiliares de sala; reuniões com famílias e sala multimeios; contato diário com todos os profissionais; controle dos projetos pedagógicos de sala; trabalhamos muito com atividades coletivas;	
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

## **ANEXOS**

## LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Atribuições do Diretor da Unidade Educativa	173
Anexo B - Parecer Consubstanciado do CEP - UNIVALI	176

## Anexo A – Atribuições do Diretor da Unidade Educativa



PREFEITURA MUNICIPAL  
DE FLORIANÓPOLIS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

### CARGOS E ATRIBUIÇÕES

#### DIRETOR DE UNIDADE EDUCATIVA

##### **PRÉ-REQUISITOS PARA O CARGO:**

**Cargo:** Diretor de Unidade Educativa

**Escolaridade:** Licenciatura Plena, Mestrado, Doutorado ou Pós-Doutorado.

**Carga Horária:** 40 horas semanais.

**Descrição Sumária:** Ser o coordenador, mediador e articulador de todas as ações pedagógicas e administrativas da Unidade Educativa.

##### **ATRIBUIÇÕES:**

1. Coordenar, planejar e acompanhar, junto com a equipe pedagógica, a execução do Projeto Político Pedagógico, da Unidade Educativa;
2. Implantar e implementar o processo de organização de A.P.P.'s, e/ou Conselho de Escola, Grêmios Estudantil e outros;
3. Participar, junto com a Equipe Pedagógica, do planejamento e execução das reuniões pedagógicas, conselhos de classe, reuniões de pais, e outras atividades da Unidade Educativa,
4. Dinamizar o processo ensino aprendizagem, incentivando as experiências da Unidade Educativa,
5. Zelar pelo cumprimento da função social da escola, dinamizando o processo de matrícula, o acesso e a permanência de todos os alunos na Unidade Educativa,

6. Articular a Unidade Educativa com os demais organismos da comunidade: A.P.P.'s, Associações de Bairro, Conselho de Escolas, e outros,
7. Administrar o cotidiano Escolar;
8. Organizar e acompanhar os trabalhos realizados pelos funcionários da Unidade Educativa em relação à limpeza, conservação, alimentação e higiene;
9. Zelar pelo cumprimento da legislação em vigor;
10. Acompanhar o processo ensino aprendizagem, através do índices de aprovação, evasão e repetência;
11. Informar oficialmente a Secretaria Municipal de Educação, dificuldades no gerenciamento da Unidade Educativa, bem como solicitar providências no sentido de supri-las;
12. Contribuir junto com a comunidade educativa, na valorização do espaço escolar, bem como na sua conservação;
13. Acompanhar o trabalho de todos os funcionários da Unidade Educativa, no sentido de atender às necessidades dos alunos;
14. Buscar em conjunto com a Equipe Pedagógica, Professores e Pais, a solução dos problemas referentes à aprendizagem dos alunos;
15. Preocupar-se com a documentação escolar, desde sua elaboração, no sentido de manter os dados atualizados, cumprindo prazos, bem como encaminhar prioridades;
16. Solucionar problemas administrativos e pedagógicos de forma conjunta com a Secretaria Municipal de Educação
17. Coordenar o processo educacional na área administrativa e no encaminhamento pedagógico;
18. Colaborar nas questões individuais e coletivas, que exijam respostas imediatas nos problemas de disciplinas de alunos, professores e funcionários;
19. Buscar soluções alternativas e criativas para os problemas específicos da Unidade Educativa, em relação à convivência humana, espaço físico, segurança, evasão, repetência, etc.;
20. Gerenciar os recursos financeiros na Unidade Educativa, de forma planejada, atendendo às necessidades coletivas do Projeto Político Pedagógico;

21. Estimular, participar de cursos, seminários, encontros, reuniões e outros, buscando a fundamentação, atualização e redimensionamento de sua função;
22. Comunicar ao Conselho Tutelar os casos de maus tratos, negligência e abandono de crianças em sua Unidade Educativa;
23. Administrar os recursos financeiros e patrimônio da Unidade Educativa;
24. Viabilizar o acesso e a permanência dos alunos em idade escolar, inclusive os portadores de deficiências;
25. Aplicar normas, procedimentos e medidas administrativas e pedagógicas emanadas da Secretaria Municipal de Educação. e Conselho Municipal de Educação;
26. Cumprir e fazer cumprir as determinações legais estabelecidas pelos órgãos competentes, bem como, comunicar ao Departamento de Educação Fundamental, as irregularidades da Unidade Educativa, buscando medidas saneadoras;
27. Coordenar e manter o fluxo de informações entre a Unidade Educativa e a Secretaria Municipal de Educação;
28. Propor e discutir alternativas, objetivando a redução dos índices de evasão e repetência, consolidando a função social da escola;
29. Convocar os representantes das entidades escolares, como por exemplo, A.P.P.
30. Desenvolver o trabalho de direção, considerando a ética profissional;
31. Cumprir a legislação vigente;
32. Realizar outras atividades correlatas com a função.



## Anexo B - Parecer Consubstanciado do CEP - UNIVALI

UNIVERSIDADE DO VALE DO  
ITAJAÍ-UNIVALI / SANTA  
CATARINA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS DIRETORES ELEITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Pesquisador:** VALERIA SILVA FERREIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 82669317.1.0000.0120

**Instituição Proponente:** Universidade do Vale do Itajaí

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.654.695

**Apresentação do Projeto:**

O presente projeto intitulado CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS DIRETORES ELEITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL e propõe investigar as práticas de diretores de unidades de educação infantil em Florianópolis SC. Propõe como modelo de pesquisa o qualitativo.

**Objetivo da Pesquisa:**

Estudar as práticas de gestão vivenciadas na educação infantil da rede pública municipal de Florianópolis.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

- Invasão de privacidade;
- o cansaço ou o aborrecimento do participante ao responder questionário;
- a ocupação do tempo do participante ao responder ao questionário;
- o constrangimento diante de alguma questão colocada pela pesquisa;
- a quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional, relacionada à divulgação de dados confidenciais que possam gerar retaliações ou sanções decorrentes do choque de interesses de opinião.

Benefícios:

**Endereço:** URUGUAI 40299998

**Barro:** CENTRO

**CEP:** 88.302-202

**UF:** SC

**Município:** ITAJAÍ

**Telefone:** (47)3341-7738

**Fax:** (47)3341-7744

**E-mail:** cdca@univali.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO  
ITAJAÍ-UNIVALI / SANTA  
CATARINA



Continuação do Parecer: 2.654.685

Com relação aos benefícios, destacamos que essa pesquisa pretende contribuir para as discussões sobre o tema da gestão democrática na educação infantil trazendo achados sobre o perfil do diretor, em especial sua prática e percepções na unidade de educação infantil, no sentido de compreender seu papel social e político na construção de processos e relações mais participativas dentro da especificidade dessas comunidades educativas. Além disso, a participação do sujeito pode resultar em uma reflexão e revisão acerca de suas próprias concepções e práticas. Ainda assim, estamos cientes de que, apesar de nossa pesquisa almejar benefícios à sociedade, do ponto de vista do participante, a curto prazo, esses benefícios podem não ser tão evidentes.

Diante do exposto há equilíbrio entre riscos e benefícios proporcionados pela pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

- > O protocolo FOI classificado adequadamente entre as grandes áreas do conhecimento e entre as áreas temáticas especiais.
  - > O projeto FOI apresentado com clareza, objetividade, concisão, completude, fundamentação e adequação às normas do projeto (CNS 466/12, III-2).
  - > O projeto APRESENTA relevância social (CNS 466/12, III-1.d).
  - > Os recursos humanos e materiais, previstos no Projeto, GARANTEM (NÃO GARANTEM) o bem-estar do participante, sendo o pesquisador tecnicamente apto para desenvolver sua função na pesquisa. (CNS 466/12, III-2.h)
- > Com relação a adequação metodológica e ética (CNS 466/12, III-2):
1. O título ESTÁ claro e objetivo, expressando o que se pretende pesquisar.
  2. O resumo REFLETE os objetivos do trabalho, apresenta informações relativas à metodologia e resultados esperados.
  3. Os objetivos SÃO compatíveis com a proposta.
  4. O tipo de pesquisa FOI definido.
  5. HOUVE definição clara da população e da amostra, sendo que a delimitação ESTÁ de acordo com o tipo de pesquisa escolhido (Atenção às particularidades das ciências sociais e humanas e dos métodos qualitativos).

Endereço: URLICIAI 402/99998

Bairro: CENTRO

CEP: 88.302-202

UF: SC

Município: ITAJAÍ

Telefone: (47)3341-7738

Fax: (47)3341-7744

E-mail: oitca@univali.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO  
ITAJAÍ-UNIVALI / SANTA  
CATARINA



Continuação do Parecer: 2.654.006

6. Os autores APRESENTARAM adequadamente as etapas preliminares de pesquisa (CNS 510/16, Art.2º Item XII).
7. Os procedimentos de coleta de dados FORAM (NÃO FORAM) adequadamente descritos e ESTÃO adequados ao que se pretende investigar (CNS 466/12, III-2.e).
8. Os instrumentos de coleta dos dados SÃO compatíveis ao método descrito.
9. EXPLICA a forma como os dados serão estruturados a fim de extrair significado (Testes estatísticos, análise qualitativa).
10. PREVÊ benefícios compatíveis com a proposta, e os INFORMA CLARAMENTE aos participantes da pesquisa.
11. IDENTIFICA ( os riscos associados à pesquisa de forma adequada e os INFORMA CLARAMENTE aos participantes da pesquisa.
12. PREVÊ medidas necessárias para evitar minimizar os riscos.
13. A ponderação entre riscos e benefícios, ALCANÇA a relação de benefício máximo e de danos e riscos mínimos (CNS 466/12 III-1.b);
14. DESCREVE a etapa inicial do Processo de Consentimento Livre e Esclarecido e a do esclarecimento ao convidado a participar da pesquisa conforme o Item IV.1 da CNS 466/12 e as seções I e II do capítulo 3 da CNS 510/16

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

1. APRESENTA CRONOGRAMA das etapas do protocolo, sendo que a etapa de coleta dos dados é posterior à apreciação do Comitê de Ética em pesquisa.
2. APRESENTA o ORÇAMENTO, e define que o financiamento É PRÓPRIO. NÃO APRESENTANDO conflito de interesse.
3. APRESENTA o CURRÍCULO do pesquisador, SENDO compatível com a responsabilidade que o protocolo exige.
4. APRESENTA FOLHA DE ROSTO que está assinada pelo coordenador do programa de pós graduação em Educação.
5. APRESENTA TERMO DE ANUÊNCIA da instituição coparticipante.
6. APRESENTA TERMO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS, no qual os pesquisadores assinam e se comprometem em garantir o sigilo dos dados e anonimato dos participantes envolvidos na pesquisa.
7. APRESENTA TERMO DE ACEITE DA ORIENTAÇÃO, identificando que o pesquisador responsável é o professor orientador.:

Endereço: URUGUAI 40299998

Bairro: CENTRO

CEP: 88.302-202

UF: SC

Município: ITAJAÍ

Telefone: (47)3341-7738

Fax: (47)3341-7744

E-mail: etica@univali.br

**UNIVERSIDADE DO VALE DO  
ITAJAÍ-UNIVALI / SANTA  
CATARINA**



Continuação do Formulário: 2.054.005

**B. APRESENTA TERMO DE COMPROMISSO** da equipe de pesquisa com a declaração de conformidade entre os documentos apresentados na plataforma.

**10. APRESENTA TCLE**, sobre o qual tecemos os seguintes comentários:

- a) CONSTA o número das páginas, acompanhados de sua localização relativa no documento. EX: Página 1 de 2; Página 2 de 2.
- b) ESTÁ na forma de convite, UTILIZA linguagem adequada aos participantes da pesquisa;
- c) EXPLICA ao participante a necessidade de rubricar a via na qual não consta o local para a assinatura do participante;
- d) DISPONIBILIZA uma VIA (NÃO PODE SER CÓPIA) do TCLE aos participantes do estudo;
- e) ESCLARECE que a participação é voluntária;
- f) ESCLARECE o participante tem o direito de sair do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo e sem necessidade de exposição de motivos;
- g) ESCLARECE os objetivos da pesquisa;
- h) DEFINE como se dará a participação dos voluntários da pesquisa;
- i) INFORMA os riscos associados à pesquisa, e aponta medidas que serão adotadas a fim de minimizá-los;
- j) PREVÊ a devolutiva dos dados aos participantes da pesquisa e as instituições envolvidas;
- k) DESCREVE os benefícios relacionados à realização da pesquisa;
- l) ESCLARECE ao participante que não haverá nenhum tipo de compensação financeira por aceitar a participar do estudo;
- n) GARANTE ao participante de pesquisa o direito a indenização, nos termos da lei;
- o) GARANTE ao participante de pesquisa ressarcimento, quando apropriado.
- p) INFORMA que será necessário acessar o prontuário, e esclarece as variáveis que irá coletar.
- q) INFORMA que manterá sigilo sobre os dados e anonimato dos envolvidos;
- r) DEIXA claro que o participante poderá indagar ou esclarecer dúvidas a qualquer momento;
- s) DISPONIBILIZA o telefone e e-mail de contato com o pesquisador responsável e dos demais pesquisadores envolvidos.
- t) INFORMA claramente ao participante a disponibilidade do CEP/UNIVALI para solucionar dúvidas e/ou acolher denúncias, informando-lhe seu endereço, telefone e e-mail de contato e horário de funcionamento.

Endereço: URUGUAI 402/99998

Bairro: CENTRO

CEP: 88.302-202

UF: SC

Município: ITAJAÍ

Telefone: (47)3341-7738

Fax: (47)3341-7744

E-mail: olica@univali.br

**UNIVERSIDADE DO VALE DO  
ITAJAÍ-UNIVALI / SANTA  
CATARINA**



Continuação do Parecer: 2.054.026

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O protocolo está APROVADO, por estar em acordo com as prerrogativas éticas exigidas nas resoluções CNS 466/12 e suas complementares.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Recomenda-se manter o CEP informado, sempre que houver mudanças no protocolo, por meio de submissão para análise da Emenda de protocolo, bem como solicita-se apresentar Relatórios parciais a cada seis meses e o relatório final após a conclusão do trabalho.

Conforme Resolução CNS 466/12 VII. 13 cabe ao CEP: d) acompanhar o desenvolvimento dos projetos através de relatórios anuais dos pesquisadores.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1037436.pdf	17/04/2018 15:39:17		Aceito
Outros	Cartaderespostapendencias2.pdf	17/04/2018 15:38:52	VALERIA SILVA FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle2.pdf	16/04/2018 17:02:19	VALERIA SILVA FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoSimoneFritsche1.docx	16/04/2018 17:01:46	VALERIA SILVA FERREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodeconformidade.pdf	31/01/2018 14:16:37	VALERIA SILVA FERREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermodeanuenciaPMF.pdf	17/01/2018 10:30:41	VALERIA SILVA FERREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CCF19122017.pdf	19/12/2017 12:04:29	VALERIA SILVA FERREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termopesquisadores.pdf	21/11/2017 09:38:36	VALERIA SILVA FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	21/11/2017 09:21:45	VALERIA SILVA FERREIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

Endereço: URUGUAI 402/99998

Bairro: CENTRO

CEP: 88.302-202

UF: SC

Município: ITAJAÍ

Telefone: (47)3341-7738

Fax: (47)3341-7744

E-mail: etica@univali.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO  
ITAJAÍ-UNIVALI / SANTA  
CATARINA



Continuação do Processo: 2.654.895

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ITAJAÍ, 15 de Maio de 2018

---

Assinado por:  
Mark Anderson Caldeira  
(Coordenador)