

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Mestrado em Educação

JOSEFINA ALVES RIBEIRO

**A IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE ITATIBA**

Itatiba - SP

2026

JOSEFINA ALVES RIBEIRO – RA: 202451393

**A IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE ITATIBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Karina Carrasqueira

Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos

Itatiba - SP

2026

37.014.53 Ribeiro, Josefina Alves.
R369i A implementação da gestão democrática nas escolas de
educação infantil do município de Itatiba / Josefina Alves
Ribeiro. – Itatiba, 2026.
99 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São
Francisco.

Orientação de: Karina Carrasqueira Lopes.

1. Educação. 2. Gestão democrática. 3. Educação infantil.
I. Lopes, Karina Carrasqueira. II. Título.

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Josefina Alves Ribeiro, defendeu a dissertação intitulada "A implementação da gestão democrática nas escolas de educação infantil do município de Itatiba" aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensus em Educação da Universidade São Francisco - USF em 11 de agosto de 2026, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Karina Carrasqueira Lopes
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Fabiana Rodrigues Souza de Sante
Examinadora

Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente
Examinadora

RIBEIRO, Josefina Alves. **A Implementação da Gestão Democrática nas Escolas de Educação Infantil do município de Itatiba**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2026. 99 p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

Esta proposta de pesquisa, financiada pela Capes¹ e desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade São Francisco, na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos, visa aprofundar os conhecimentos relacionados à gestão democrática atualmente implementada nas unidades escolares. A pergunta de pesquisa que orienta os caminhos percorridos pela pesquisadora é “Quais os avanços e desafios do processo de implementação da Gestão Democrática na Educação Infantil, no município de Itatiba, depois de 1988?” Desse modo, foi delineado como objetivo geral compreender o processo de implementação da gestão democrática na Educação Infantil do município de Itatiba-SP. Para tanto, consideram-se os seguintes objetivos específicos: (1) estudar e apresentar a Constituição Federal e a legislação do Município de Itatiba em relação à Gestão Democrática; (2) analisar a implementação da gestão democrática nas escolas de Educação Infantil de Itatiba sob a ótica dos diretores das unidades educacionais; (3) identificar os principais desafios encontrados na implementação da gestão democrática nas escolas de Educação Infantil do município de Itatiba. Discorrer sobre a gestão democrática imposta pela lei e a escola pública também fará parte desse processo. Este estudo foi pautado, sobretudo, em Lück (2000, 2006, 2009), Bressan e Brezezinski (2022) e Souza (2009, 2019). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativo-interpretativa, cujos dados de estudo e análise são constituídos por dispositivos legais que embasam o ordenamento jurídico na esfera federal e municipal, assim como pelas respostas dadas por 16 gestoras dos Centros de Educação Infantil a um questionário elaborado pela pesquisadora. A partir das análises pode-se verificar que sobre os espaços de participação na escola, a grande maioria indicou que o Conselho Escolar e a Associação de Pais e Mestres se reúnem bimestralmente, assim como ocorre o Conselho de Classe em todas as unidades das respondentes. Por outro lado, em apenas duas escolas há Grêmio Estudantil com reuniões regulares. Em relação à percepção das gestoras sobre a participação, a maioria concorda que há uma relação de hierarquia com a Secretaria de Educação. Em metade das escolas, mesmo havendo reuniões com a comunidade, a decisão final sempre é da diretora. Em relação à percepção de autonomia de gestão, para todos os tipos (pedagógica, administrativa, financeira, de pessoas, da comunicação e da tecnologia) as respondentes indicaram ser razoável. Sobre a percepção das gestoras sobre a gestão democrática em suas escolas, todas indicaram que praticam gestão democrática em conformidade com os dispositivos legais. Contudo, em relação à participação das crianças de quatro e cinco anos, embora tenham destacado a importância de escutá-las, nenhuma informou um espaço de participação direto, sendo a participação das crianças restrita ao ambiente de sala de aula. Desse modo, foi possível perceber que a gestão democrática ainda

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - código de financiamento 001.

se limita à presença de colegiados na unidade escolar; além disso, a participação das crianças no ambiente democrático é limitada e sempre mediada pelos adultos.

Palavras-chave: Educação. Gestão Democrática. Educação Infantil.

ABSTRACT

Aiming to deepen understanding of the democratic administration currently implemented in schools, this research — funded by CAPES² and conducted within the Stricto Sensu Graduate Program in Education at Universidade São Francisco (under the "Education, Society, and Formative Processes" research line) — has the general objective of examining the implementation process of democratic management in early childhood education in the municipality of Itatiba, São Paulo. To this end, the study addresses the following specific objectives: (1) to analyze the legal and theoretical foundations underpinning the implementation of democratic management in Itatiba's educational units; (2) to analyze the implementation of democratic management in Itatiba's early childhood education schools from the perspective of school principals; and (3) to identify the main challenges encountered in implementing democratic management in these schools. The study also discusses democratic management as mandated by law within the context of public schools. Methodologically, this is a qualitative-interpretative study; the data analyzed consist of legal provisions underpinning the federal and municipal legal frameworks, as well as responses to a researcher-designed questionnaire provided by 16 administrators from Early Childhood Education Centers. The analysis reveals that, regarding participatory spaces within the schools, the vast majority of respondents indicated that the School Council and the Parent-Teacher Association meet every two months, and that Class Councils are held at all the respondents' units. On the other hand, only two schools have a student council with regular meetings. Regarding the administrators' perception of participation, most agree that there is a hierarchical relationship with the Department of Education. In half of the schools, even with meetings with the community, the final decision always rests with the principal. Regarding the perception of management autonomy, for all types (pedagogical, administrative, financial, personnel, communication, and technology), the respondents indicated it as reasonable. Regarding the managers' perception of democratic management in their schools, all indicated that they practice democratic management in accordance with legal provisions. However, regarding the participation of four and five-year-old children, although they highlighted the importance of listening to them, none reported a space for direct participation, with children's participation restricted to the classroom environment. Thus, it was possible to perceive that democratic management is still limited to the presence of collegiate bodies in the school unit; furthermore, children's participation in the democratic environment is limited and always mediated by adults.

Keywords: Education. Democratic Management. Early Childhood Education.

² This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

LISTA DE SIGLAS

APAE	–	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF/1988	–	Constituição Federal de 1988
CM	–	Conselho Mirim
CEMEI	–	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EAD	–	Educação a Distância
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	–	Educação Infantil
GD	–	Gestão Democrática
IA	–	Inteligência Artificial
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	–	Ministério da Educação
MST	–	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
PME	–	Plano Municipal de Educação
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PNEI	–	Política Nacional de Educação Infantil
PNQEI	–	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
RBPAE	–	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
USF	–	Universidade São Francisco
VAAR	–	Valor Aluno Ano Resultado

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Indicadores A, B e C da meta 19 do PNE 2014-2024

FIGURA 2 – Indicadores D, E e F da meta 19 do PNE 2014-2024

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 — Textos selecionados na revisão bibliográfica

QUADRO 2 – Dispositivos da GD

QUADRO 3 – Indicadores de acompanhamento da GD educacional no município de Itatiba

QUADRO 4 — Método para a Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016)

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Cargo que exerce nesta escola

GRÁFICO 2 – Há quanto tempo exerce a função

GRÁFICO 3 – Há quanto tempo exerce a função na Unidade

GRÁFICO 4 – Grau de escolaridade

GRÁFICO 5 – Forma de acesso ao cargo

GRÁFICO 6 – Periodicidade do Conselho Escolar

GRÁFICO 7 – Qual a periodicidade do Conselho de Classe

GRÁFICO 8 – Periodicidade da realização das reuniões da Associação de Pais e Mestres

GRÁFICO 9 – Periodicidade das reuniões do Grêmio Estudantil

GRÁFICO 10 – Periodicidade das Assembleias

GRÁFICO 11 – A escola está inserida num contexto hierárquico, no qual o diretor recebe ordens e cumpre determinações

GRÁFICO 12 – A escola está inserida num contexto hierárquico, em que o diretor participa das discussões e tomadas de decisões juntamente aos representantes da Secretaria de Educação.

GRÁFICO 13 – É assegurada a participação da comunidade escolar (pais, professores, funcionários, alunos) nas tomadas de decisões, entretanto, o último parecer é da direção.

GRÁFICO 14 – É assegurada a participação da comunidade escolar (pais, professores, funcionários, alunos), nas discussões e demandas da unidade educacional, e as decisões tomadas em conjunto são posteriormente informadas à Secretaria de Educação

GRÁFICO 15 – Grau de autonomia da equipe gestora quanto à Gestão Pedagógica

GRÁFICO 16 – Grau de autonomia da equipe gestora quanto à Gestão Administrativa

GRÁFICO 17 – Grau de autonomia da equipe gestora quanto à Gestão Financeira

GRÁFICO 18 – Grau de autonomia da equipe gestora quanto à Gestão de Pessoas

GRÁFICO 19 – Grau de autonomia da equipe gestora quanto à Gestão da Comunicação

GRÁFICO 20 – Grau de autonomia da equipe gestora quanto à Gestão da Tecnologia

SUMÁRIO

RESUMO.....	4
LISTA DE FIGURAS.....	8
LISTA DE QUADROS.....	9
LISTA DE GRÁFICOS.....	10
1 MEMORIAL.....	11
2 INTRODUÇÃO.....	20
2.1 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS.....	24
3 REVISÃO DA LITERATURA.....	27
3.1 REVISÃO TEÓRICA.....	27
3.2 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	32
3.2.1 O que dizem as pesquisas.....	35
4 ARCABOUÇO LEGAL DO SISTEMA EDUCACIONAL: DA CONSTITUIÇÃO ÀS NORMATIVAS LOCAIS.....	45
5 METODOLOGIA.....	56
5.1 A REDE DE ENSINO DE ITATIBA/SP.....	56
5.2 QUESTIONÁRIO.....	57
5.3 COLETA DOS DADOS.....	58
5.4 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	59
6 ANÁLISE DOS DADOS.....	61
6.1 PRÉ-ANÁLISE.....	61
6.2 ANÁLISE DESCRITIVA DAS RESPOSTAS FECHADAS.....	62
6.2.1 Características das diretoras.....	62
6.2.2 Características das unidades escolares: espaços de participação.....	66
6.2.3 Percepção das gestoras sobre participação.....	69
6.2.4 - Percepção das gestoras sobre autonomia.....	73
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
8 REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICE.....	91

1 MEMORIAL

Narrar o passado vai muito além de fazer a conexão entre os neurônios ou células nervosas do cérebro, ou seja, ultrapassa um simples resgate de memórias. Esse processo envolve lembrar momentos de uma trajetória e sentir novamente a emoção outrora vivida. A intensidade até pode ser a mesma, entretanto, pelo passar do tempo, as perspectivas se alteram.

Minha trajetória na escola iniciou-se na década de 80, na pré-escola. Lembro-me perfeitamente da “tia Fátima”, minha primeira professora da escola Chico Peroba, de estatura baixa e voz suave que tinha o poder de acolher todas as crianças daquela sala. Não me recordo sequer um episódio de vê-la perder a paciência ou alterar a voz. Recentemente, ao chegar a um espaço de cuidados estéticos, tive o prazer de reencontrá-la e após constatar o quão generoso o tempo foi com ela, fiquei muito feliz em ser reconhecida e, juntas, podermos lembrar alguns momentos da época de escola.

Permaneci nessa mesma escola por mais 8 anos e posso lembrar-me, com muita precisão, de algumas doses que recebi do que hoje denominam como bullying, por conta do meu nome. Lembro-me também de que eu tinha uma maneira peculiar de lidar com essa situação. Tenho que reconhecer que às vezes peguei muito pesado com as pessoas que tiveram essa atitude comigo, pois evidenciava o seu ponto mais fraco, tornando-o muito pior do que a simples chacota com meu nome. Dessa forma, logo paravam, pois eu as fazia perceber que tinham algo mais pesado do que um simples nome diferente. Minha atitude foi necessária para que zombassem do meu nome não mais que uma única vez, pois eu resolvia imediatamente a situação, de forma que não carregou nenhum trauma por conta disso.

Ainda quando pequena, era telespectadora assídua do seriado “Chips”. Para os que não são dessa época, tratava-se de dois policiais rodoviários chamados Jon Baker e Frank Poncherello, que mantinham a ordem pelas ruas da Califórnia. Por sermos tão fãs da série, eu e minha irmã Hortência brincávamos com a bicicleta da nossa vizinha e amiga Andreia (em memória) e encenávamos uma versão do “Chips”. Nesta época, embora fossem policiais homens, não nos preocupávamos, em nenhum momento, com as questões de gêneros para poder imitá-los. Ainda nessa época, brincávamos também de “escolinha”, onde eu sempre era a professora e além de passar lição numa lousa bem pequena, passava lição no caderno e corrigia. Lembro-me de repetir as mesmas lições e atitudes que a professora tinha na escola.

Relembrei essa fase na minha infância para destacar que esses foram os dois momentos de faz de conta que fizeram parte do famoso “O que você vai ser quando crescer?”. Tinha em mente que queria ser policial ou professora.

Após finalizar o 8º ano, iniciei, por morar próximo ao colégio, o então segundo grau, com um curso profissionalizante denominado Magistério. Durante os 3 anos e, principalmente, ao iniciar o estágio, percebi que aquela era a carreira que realmente queria seguir.

Ao finalizar o curso, comecei as substituições nas escolas do município de Itatiba e, em 1995, casei-me e tive meu filho João Victor. Tornar-me mãe foi o momento mais importante e especial da minha vida. Com a maternidade, descobri o quão forte sou e que, por esse ser que amo incondicionalmente, sou uma pessoa sem nenhum limite; fui e sou capaz de qualquer coisa.

Quando o João tinha apenas 5 meses, fui contratada para trabalhar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e nesse momento tive o apoio total da minha sogra Marlene e do meu sogro Alcides para cuidarem do neto por meio período. Sou extremamente grata a eles, pois esse apoio estendeu-se até o último dia de suas vidas.

No ano de 1999, trabalhando como contratada na educação infantil do mesmo município, despertou em mim a intenção de cursar uma faculdade. A vontade de cursar Direito fez brotar o desejo de seguir a outra opção do faz de conta da época de criança, entretanto, novamente a facilidade de estar próximo à minha residência, fez com que continuasse na direção da educação, inscrevendo-me para a 1ª turma de Pedagogia, da Universidade São Francisco (USF). Cursei a faculdade no período da manhã, o que contribuiu para conciliar o trabalho, a família e afins. Pude desfrutar da companhia e dos ensinamentos de excelentes professores, mas dois deles foram primordiais para minha formação acadêmica e, conseqüentemente, profissional: os professores Luiz Alberto Favret e Salin Andraus Jr (em memória). Estes professores respiravam a educação sem fantasias, eram capazes de trazer suas vivências atreladas aos referenciais teóricos e com isso elucidar suas explicações, colocando-nos no cenário dos acontecimentos. Descrevo-os como verdadeiros “semeadores de sonhos com os pés na realidade”. Esses dois mestres, não apenas pelo título, mas sim pelos seus ensinamentos, cada um do seu jeito, tinham uma forma de nos “afetar”, de nos tratar. Foram exemplos e com certeza deixaram um legado aos que tiveram a oportunidade de tê-los em seu percurso acadêmico.

Ainda nesse percurso, a primeira turma do curso de Pedagogia passou pelo que na época era denominado como Exame Nacional de Cursos, o Provão. Era um exame aplicado

aos concluintes dos cursos de graduação para avaliar o curso. Enquanto primeira turma desse curso, obtivemos a nota máxima na referida avaliação.

Ao finalizar o curso, segui trabalhando como docente, agora como efetiva na Educação Infantil e seguindo a trilha da educação, retornei à USF para fazer minha primeira pós-Graduação, denominada como “Gestão Estratégica de Pessoas”, e, concomitante à docência, na Educação Infantil, assumi como professora no curso de Pedagogia da Faculdade Anhanguera e em seguida, ao assumir a coordenação dos cursos de EAD da mesma Faculdade, licenciei-me sem vencimentos da docência no município e iniciei minha segunda pós-Graduação, dessa vez, em “Gestão e Metodologia em Educação a Distância”.

Durante essa trajetória, tive algumas recaídas quanto à minha segunda opção profissional e, contrariando o destino, prestei alguns concursos para a Polícia Federal. Com toda a experiência adquirida na área da educação, já era de se esperar que não passasse num concurso voltado ao Direito. O destino estava tão certo que nem com a sorte pude contar.

Depois de um tempo no Ensino Superior, resolvi retornar ao meu cargo de professora no município e logo fui designada para assumir a coordenação pedagógica da escola “Chico Peroba”. Isso mesmo! A então aluna retornava para a sua escola, agora como coordenadora.

Ao mesmo tempo em que me sentia muito feliz, deparei-me com vários percalços, dentre eles o de lidar com os profissionais que há anos, tinham sido meus professores. Lembro-me veementemente de quando uma professora descontou 5 pontos de um aluno por ter invertido o nome dos oceanos. No intuito de ouvir a professora sobre o real motivo que a fez descontar essa pontuação do aluno, obtive a seguinte resposta:

— Esse aluno é muito bagunceiro, não pára um minuto sequer no momento da aula, por isso tirei a nota dele.

Imediatamente fiz a intervenção seguida de uma orientação cabível no momento sobre o ocorrido, e, como de costume em minha prática como coordenadora, fiz um registro dos fatos para a professora tomar ciência. Depois de dar ciência, ela me disse:

— Onde já se viu, depois de tantos anos de carreira, uma menina me fazer assinar uma orientação.

Assim como esse episódio, poderia descrever outros tantos. Aliás, tenho um projeto iniciado antes da minha entrada no Programa, no qual comecei a relatar algumas experiências que tive no decorrer da minha vida profissional. Uma delas que gostaria de deixar registrada é a história de uma professora de Língua Portuguesa, da escola em que me efetivei como coordenadora. Estávamos iniciando o intervalo de um Conselho de Classe para tomarmos um café, quando vi a professora parada em frente à porta do pátio, acesso de entrada e saída dos

alunos. Totalmente alheia ao momento, como se fosse a única pessoa naquele ambiente, olhava fixamente para o céu. O olhar era tão firme naquela direção que me fez voltar a atenção para aquela atitude.

A professora era muito generosa, dificilmente alterava a voz, além de uma imensa bondade. Juntamente com a diretora, era a única do grupo de professores que acreditava que aqueles alunos, em condição de extrema fragilidade financeira, social, afetiva, emocional, física e espiritual, pudessem transformar o rumo das suas vidas e de toda essa precariedade a partir da escola, a partir de uma ação, quase que individual, que privilegiava sim, o conhecimento, mas também a relação que se estabelecia naquele ambiente extrapolava qualquer componente curricular. Por alguns minutos ela ficou a olhar para o céu e após o intervalo, retomamos a reunião.

No dia seguinte, fugindo totalmente do costume, a professora não chegou para a primeira aula. Tentei ligar para seu telefone, mas não tive êxito. Foi então que a sua neta telefonou para a escola perguntando se a avó havia chegado. Após a minha negativa, informou que ela não havia voltado para a casa desde a noite passada.

Diante da sua extrema responsabilidade com o trabalho, fiquei bem preocupada, mas organizei a escola para iniciarmos o dia de trabalho. Por volta das 10h, recebemos a triste notícia de que a professora havia sido assassinada. Sem ater-me aos detalhes de tanta crueldade e resumindo esse fato horrível, após as investigações, descobriu-se que um dos assassinos fora seu aluno naquela escola há alguns anos e que em seu depoimento, reportou a professora como sendo “uma presa fácil”. Eximindo-me de qualquer julgamento, ao retomar os registros solicitados pelos advogados e pela secretaria de educação das ocorrências feitas pela escola sobre o aluno, encontrei vários registros das atitudes que tivera na unidade, durante todo o tempo em que lá permaneceu.

Lidar com alunos destituídos da família na sexta-feira que antecedia o dia das mães, separar briga de alunos adultos, impedir aluno de fugir, cuidar de aluno com o rosto queimado, alimentar aluno com apenas um lado do rosto, retirar a corda da educação física após ser avisada pela psicóloga de que uma aluna queria se enforcar na escola, lidar com suspeita de pedofilia, dentre muitas outras histórias, foram experiências pessoais que tive em meu percurso profissional, comprovando na prática que fazer parte do meio educacional vai muito além de um currículo. Fazer parte desse meio é lidar com pessoas, com seres que não estão limitados apenas às quatro paredes da escola, mas que têm famílias e problemas com os quais muitas vezes temos que lidar. Por ora, essas histórias estão adormecidas, pausadas, no entanto não esquecidas e, de alguma forma, ainda serão contadas.

Ainda no campo profissional, experimentei o convívio com dois tipos de gestores: (i) os autoritários, que exerciam práticas abusivas de poder, que priorizavam seus desejos e interesses, além de centralizar e controlar rigidamente todo o ambiente organizacional e pedagógico, reduzindo a condição dos seus subordinados de sujeito para objeto e distanciando os princípios de respeito. Para eles, autonomia e participação da comunidade escolar eram ações proibidas e fora de cogitação. Os indivíduos eram afetados negativamente no cerne de sua criatividade e desempenho, diminuindo a cada dia seu engajamento com os objetivos da unidade escolar; (ii) os que colocavam em prática a forma de gestão mais democratizada. Eram exímios gestores, dentre os quais dois fizeram a diferença na minha vida profissional: Estes diretores foram, para mim, dois exemplos de como conduzir a gestão de uma escola. Pessoas que respeitavam, primeiramente, o ser humano e, por conseguinte, tinham a concepção de uma educação participativa, em que se convive pacificamente, escutam-se e respeitam-se as opiniões da comunidade escolar e prima-se pela colaboração em detrimento da pressão. Assim, esses gestores conseguiam promover o respeito e a valorização de todas as pessoas do ambiente escolar, tornando-as envolvidas e comprometidas em todos os processos, principalmente, no que diz respeito às tomadas de decisões.

Posso dizer que, devido à convivência com líderes que praticavam ações democráticas, tive experiências enriquecedoras no que diz respeito à colaboração e, principalmente, ao tratamento com a comunidade escolar. Houve momentos de divergência de opiniões; no entanto, elas eram discutidas com argumentos fundamentados e confrontados, de modo que a responsabilidade e o respeito permeavam todo o processo. Com relação aos líderes autoritários, só posso dizer que também aprendi muito, principalmente, o que considero mais importante, que é não ser como eles, pois presenciei muito sofrimento e muito choro de pessoas que, infelizmente, não podiam pedir exoneração após passar por situações vexatórias e de humilhação. Nessa última situação posso incluir-me e confesso que, pela primeira vez na minha vida, senti vontade de cometer uma ação que ia totalmente contra a educação a mim oferecida. Graças a Deus existe o freio moral chamado caráter e, com muita calma, consegui superar esse fato. Sobre isso, trago comigo a seguinte frase que ouvi de uma profissional da educação: “Nada que é feito em cima da lágrima do outro, dura para sempre”. Assim, o Universo se encarregou de devolver a cada um o que era seu.

Após toda essa trajetória, no primeiro semestre de 2024, resolvi retornar aos estudos para poder pesquisar um pouco mais sobre o campo da gestão na educação e fazer um Mestrado. O maior incentivador para esse novo desafio foi meu filho, que estava passando uma temporada aqui no Brasil. No período de 9 meses que aqui estive, posso dizer que foi um

segundo ciclo gestacional, só que desta vez quem nasceu fui eu. Muitos ensinamentos, trocas e reflexões permearam esse convívio, provando que podemos aprender e ressignificar sempre. E quem disser que mãe não aprende com o filho está totalmente equivocado.

Retomando o desafio, primeiramente, fiz o processo para ingressar como aluna especial e de início escolhi o componente curricular: “Sociedade de Consumo, Utopias e Processos Formativos”, ministrado pelo Professor Dr. Alan. Acreditei que esse início seria o mais difícil, e por vários momentos, senti vontade de desistir, frente ao nível de alunos e professor que concentrara nessa aula. A seguir, transcrevo um texto onde sintetizei minhas percepções sobre o componente:

Relato de uma aspirante ao Mestrado

Retornar ao universo acadêmico após longos anos foi um desafio um tanto quanto enriquecedor. Logo no primeiro dia de aula, ao contrário do que esperava, deparei-me com sete alunos e o professor. Até aí tudo bem! Senti-me atuante na representatividade feminina!!

Neste dia, foram feitas as apresentações entre os alunos e professor, bem como do componente curricular.

Observando a participação dos alunos e o nível de envolvimento com os assuntos que seriam abordados, confesso que nem esperei o término da aula para questionar minha existência naquele ambiente.

No decorrer da semana, tive que debater incessantemente com minha condição astrológica, a qual me acompanha há décadas e sempre me faz desistir, para manter meu foco e seguir.

Diante de temas que, no meu ponto de vista, até então, estavam tão distantes da educação, digo até então, porque no decorrer das aulas essa ação foi muito bem desempenhada pelo professor e pelos colegas ao elucidá-los, redirecionando-os para a educação. Ainda nesse sentido, vale a pena lembrar o quão feliz foi o professor ao exemplificar os temas com sua experiência de vida, denominando-as como “causos”. Sem dúvida, em vários momentos, o entendimento foi facilitado.

Mesmo com todo esse movimento, senti que ainda precisava de mais aprofundamento teórico para acompanhar o componente curricular. Neste instante, entendi que não estava mais no meio acadêmico de outrora, e que dependeria da minha ação e pesquisa para prosseguir.

Foi então que, numa conversa com o professor, soube de sua trajetória como secretário de educação...Ufaaa!!! Respirei e enxerguei uma possibilidade de estar no caminho certo. Entretanto, essa possibilidade oscilou quando iniciamos o tema fetichismo. O que esperar desse tema, quando até então só conhecia um sentido da palavra. Mais uma vez, retomei às leituras recomendadas para relacionar a palavra com o tema abordado. Daí o entendimento, do qual ainda necessita de aprofundamento, de que fetichismo se dá pela relação entre pessoas e coisas e que numa sociedade do consumo, em que valores de uso agregado ao *status* proporcionam uma valorização social à qual, muitas vezes, atribui-se ao objeto de consumo algo que ele não pode oferecer.

Vários foram os autores abordados neste componente curricular e posso afirmar que cada um contribuiu com sua teoria e ainda me motivou na busca de um entendimento mais aprofundado para continuar a pesquisa e compor meu projeto de mestrado. Dentre eles, destaco Jung Mo Sung que, a partir da forma íntima, entusiasmada e de parceria abordada nas aulas, fez com que eu iniciasse uma busca em sua abordagem sobre a educação. Uma abordagem que busca a formação integral do indivíduo, tornando-o capaz de questionar e agir no momento vigente, com o objetivo de transformá-lo.

Seguindo a trajetória desse novo mundo, alguns filósofos também foram contemplados e o que mais permeou as discussões das aulas foi Karl Marx. Novamente tive que retornar a leitura sobre o mesmo e relembrar o que no passado, digo na época da graduação, não havia dado tanta atenção e importância. Iniciei pela leitura do “Manifesto do Partido Comunista” para relembrar os aspectos defendidos pelo autor. A partir da leitura e do momento vivido na área profissional, passei a questionar minha posição política. Mais um entrave para superar e sair da zona de conforto foi a solução para refletir as questões ideológicas e que, independentemente de posição, me fizeram repensar em princípios e valores morais.

Finalizando minha passagem pelo universo *stricto sensu*, onde literalmente paguei para ver, levo algumas dicas para aplicar em meu projeto de pesquisa, entre as quais destaco:

- Gastar tempo, dedicar-se ao tema abordado para construir argumentações;
- Pesquisar outros textos escritos pelo autor, para dialogar com o mesmo;
- Atentar-se e analisar como o autor desenvolve o tema;
- Pensar sempre na estrutura do texto apresentado;
- Ler os autores que foram citados no texto/livro lido e atentar-se às notas de rodapé;
- Pesquisar em lugares diferentes e não deixar de contemplar as bibliotecas;
- Pesquisar artigos científicos;
- Manter uma conversa e referenciar sempre os autores.

Por fim, ao almejar o conhecimento e não apenas informações, ao superar o desafio e continuar, acredito que o primeiro passo foi dado para a busca da ascensão intelectual. Como já descrito inicialmente, trata-se de um desafio enriquecedor que merece ter uma continuidade (Ribeiro, 2024).

Após concluir com sucesso o componente, iniciei os procedimentos para participar do processo seletivo como aluna regular do Programa. Passei por todas as fases e ao ingressar, acreditava que meu único objetivo era o título, entretanto, hoje, retomando todo o caminho percorrido percebo que significou muito mais que isso, significou um processo de autoconhecimento, onde descobri coisas sobre mim, que desconhecia.

Nesta trilha, deparei-me com desafios que foram além das exigências acadêmicas. Ao longo desse percurso, convivi com diferentes formas de pensar e posicionamentos, que me fizeram questionar sobre o lugar que estava ocupando e confesso que, mais uma vez, a vontade de desistir se fez presente; entretanto, a persistência aflorou e continuei.

Enquanto vivenciava essa nova etapa de aprendizagem, tive que encarar aquela que eu tanto temia: a morte! A perda do meu pai, em meio ao processo, suscitou muitas reflexões acerca de tanto investimento frente ao fim da vida. E, para não deixar o que iniciei pela metade, tive que me ressignificar diante dessa perda e, de forma inexplicável, encontrei força para seguir.

Concomitante a essa caminhada, uma nova história começou a ser escrita em minha vida: tornei-me empreendedora e passei a administrar meu próprio negócio. A partir dessa atitude, novas responsabilidades foram assumidas e dentre elas, a conciliação dos estudos acadêmicos com os estudos para fazer meu negócio prosperar e tudo isso atrelado à demanda pessoal, espiritual e familiar.

Nesse mesmo tempo, tornei-me responsável pela realização do inventário do meu pai, pois sempre fui a pessoa em quem ele confiava para lidar com seus documentos. Foi um bom tempo marcado por burocracias e tomadas de decisão, regadas por fortes emoções divididas com as responsabilidades acadêmicas.

E diante de toda essa correria, pela primeira vez na minha vida, deixei de cumprir alguns prazos. Sempre fui muito pontual com horários e compromissos gerais, entretanto, nesse momento, me vi na condição de reconhecer minha limitação e aceitar que não sou perfeita, como sempre tentei ser.

Se não bastasse o perfil de todo esse percurso, questões hormonais femininas fizeram parte deste cenário e os sintomas, que dentre eles apresentam a dificuldade de concentração e o esquecimento que outrora desconhecia, passaram a andar lado a lado comigo.

Outra característica, digo, descoberta que emergiu sobre mim, foi a procrastinação. Esta veio como a cereja do bolo. A pessoa que sempre entregou tudo antecipado, estava procurando coisas inusitadas para fazer, ao invés de ler e escrever sua dissertação. Nesse instante, tive que reconhecer que uma característica, mesmo não sendo nata, estava fazendo parte da minha vida. Na busca pelo motivo de tal conduta, consegui superar essa fase e segui a caminho da finalização.

Para tanto, posso dizer que essa fase significa muito mais que uma trajetória acadêmica, significa que a mulher, a mãe, a esposa e a filha que chegou a esse Programa acreditando que iria fazer uma pesquisa para obter um título, sai reconhecendo muito mais a si mesma, aceitando seus limites e valorizando suas potencialidades, revelando-se muito mais forte e persistente do que parecia ser, frente aos desafios que encontrou no caminho.

Se tivesse que resumir o significado deste Mestrado para mim, poderia descrever que além das descobertas sobre a implementação da Gestão Democrática nas escolas de Educação Infantil, significou que cada livro lido e cada página escrita transcende apenas o conhecimento, eles carregam um fator emocional que será vivido cada vez que me reportar à leitura dessa dissertação ou às lembranças dos momentos que aqui estive.

Não finalizo aqui apenas minha dissertação, mas uma etapa importante da minha vida, uma etapa que contribuiu com o meu crescimento pessoal e profissional e que possibilitou

que eu vislumbrasse novos horizontes, pensasse em novas possibilidades e novos caminhos a serem seguidos.

2 INTRODUÇÃO

No Brasil, o marco legal que regulamenta a implementação de um novo modelo de gestão educacional ocorreu por meio da Constituição Federal (CF) de 1988, sendo o inciso VI do Art. 206 (Brasil, 1988) o trecho que estabelece que o ensino será ministrado com base no princípio da Gestão Democrática (a partir deste ponto GD).

Este tema também foi tratado no Art. 3º, inciso VIII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei n.º 9.394/96 (Brasil, 1996). E, na lista de normativas sobre a gestão escolar, a “Promoção da gestão democrática da educação pública” está estabelecida no inciso VI, do Art. 2º, do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 - Lei n.º 13.005/2014 (Brasil, 2014).

Ao se analisar a democratização do ensino público no Brasil, tem-se como importante referência o acervo de ideias e ensinamentos de Florestan Fernandes³ (1989), que, dentre seus legados, defende que a democracia para ser concretizada precisa superar a exclusão social. Em outras palavras, é preciso garantir que além dos direitos básicos para todos os cidadãos, também lhes seja assegurado o seu efetivo papel no processo de tomada de decisão.

A contribuição de Fernandes (1989) para a educação estende-se também pelos escritos dedicados a ela, quando fez parte da equipe de elaboração da CF/88. E em relação à implementação de uma educação democrática no Brasil, o estudioso vai além, ao defender “a tese” de que, para que ela se torne plena, é necessário promover ações que contribuam para que os indivíduos, além de entender sua realidade, possam também transformá-la.

Logo, as Ciências Sociais são recursos extremamente relevantes para o entendimento da necessidade de se refletir e de se conseguir tal transformação, seja pela vivência grupal e/ou pela autogestão, como defende a pedagogia libertária de Paul Robin⁴ (1837-1912), conforme sublinha Floresta (2011, p. 122):

A originalidade de Robin como pedagogo destaca-se nos seguintes aspectos: métodos e instrumentos pedagógicos; a coeducação; a convivência harmoniosa entre os membros do grupo; a importância do respeito à individualidade, ao desenvolvimento próprio da criança e o lugar concedido à ciência (Floresta, 2011, p. 122).

³ Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela USP, 1944; mestre em Antropologia, 1947; doutor em Sociologia, 1951; livre-docente em Sociologia, 1953; catedrático de Sociologia I, na USP, 1964. (SBS, [s.d.])

⁴ Paul Robin o primeiro pedagogo libertário.

Com o modelo de gestão educacional normatizado, conforme previsto na legislação brasileira, presume-se que as lideranças tidas como tradicionais e na grande maioria das vezes, autoritárias, venham a ser lapidadas e, conseqüentemente, passem a dar lugar ao processo de construção de uma liderança participativa e democrática. Neste sentido, faz-se necessário trazer o termo liderança para dialogar com a gestão. Embora sejam conceitos correlatos, não devem ser considerados sinônimos, mas, sim, termos que se complementam, uma vez que a função *gestão*, tem por foco o *fazer*, isto é, o objetivo deve estar voltado para os processos, os recursos e o cumprimento de metas; enquanto a função *liderança*, foca no *ser*, ou seja, nas pessoas, na visão de futuro, na inspiração e na mobilização. Juntas, formam um par complementar, em que a gestão organiza o caminho e a liderança engaja a equipe para percorrê-lo (Lück, 2009).

O termo gestão surge como um paradigma de superação da concepção de educação com enfoque mecanicista, na qual eram valorizadas formas centralizadoras e autoritárias, provocando a dominação e a subordinação de todos que dela participavam. A partir dessa mudança, faz-se necessária a adoção de práticas interativas e participativas com foco nas relações humanas. O responsável por articular essas ações é o gestor da escola, e é nesse momento que sua capacidade de liderança torna-se fundamental para atingir os objetivos propostos pela escola, combinando as relações humanas e as tomadas de decisões.

Liderança significa um conjunto de ações, atitudes e comportamentos assumidos por uma pessoa, a fim de influenciar o desempenho de alguém, visando à realização de objetivos organizacionais (Lück, 2009). Na obra de Heloísa Lück, denominada “Liderança em Gestão Escolar”, o termo que mais aparece no corpo do texto é *influência*. Sendo assim, entende-se que liderar significa influenciar, porém destaca-se que se trata de uma influência livre de coerção, manipulação e medo, tendo como princípio orientar, estimular e, principalmente, inspirar as pessoas com as quais convive. Neste caso, o líder atua como um articulador dos processos coletivos e promotor da participação dos diferentes sujeitos.

Levando em consideração que a gestão e a liderança se complementam, o estilo de liderança que se aproxima dos princípios da GD é o que Lück (2009) chama de “Liderança democrática”, pois está intimamente ligado à participação coletiva, à divisão de responsabilidades e à mobilização da comunidade escolar em torno dos objetivos educacionais.

Para que a liderança democrática se efetive, conforme aponta Lück (2009), é necessário que se criem ambientes participativos, nos quais professores, alunos, funcionários e famílias possam contribuir ativamente com as decisões da escola. Assim, a liderança não se

concentra exclusivamente na figura do diretor e passa a constituir um processo coletivo, fundamentado na cooperação, no comprometimento e na corresponsabilidade.

Seguindo este raciocínio, ao se buscar entender o universo de concepções voltadas às práticas da gestão e da liderança, percebe-se que as convicções ideológicas da equipe gestora, sejam elas centralizadoras ou participativas, também são consideradas influências diretas e significativas no que diz respeito ao funcionamento, ao modo de gerir e, principalmente, à cultura organizacional das unidades educacionais.

Além da participação efetiva de toda a comunidade escolar, da descentralização do poder, da transparência na gestão de todo o processo que envolve a escola e de progressivos graus de autonomia, que são considerados os alicerces da GD, outros três instrumentos que podem proporcionar uma GD dentro das unidades educacionais são os conselhos escolares, a participação coletiva na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e o provimento do cargo de diretor.

O Conselho de Escola é uma das formas de fortalecimento da GD e a partir da Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023, em que os Estados, Municípios e Distrito Federal têm a atribuição legal de instituir Conselhos Escolares e Fóruns de Conselhos Escolares, é assegurada a mobilização e a participação de toda a comunidade escolar nas discussões, no planejamento e na tomada de decisão no âmbito da escola.

No que diz respeito à garantia legal do Conselho, é primordial que o diálogo seja valorizado e que a participação do colegiado não se dê apenas para endossar algo pronto e decisões já determinadas pela gestão da escola, ecoando uma falsa ideia de que seus participantes estão realmente fazendo parte das tomadas de decisões.

De acordo com Souza (2019, p. 278), “[...] o conselho de escola é uma instituição que está presente em parte considerável das escolas brasileiras, mas que demanda um funcionamento regular, com encontros mensais, por exemplo, para garantir-se como um espaço que favoreça o diálogo e a participação”.

Os membros do Conselho são representantes da escola e também fazem parte da organização da gestão, cuja característica principal é falar em nome da comunidade. Para tanto, e para efetivar seu poder de atuação, é necessário enxergar além da sua própria percepção, considerando diferentes perspectivas e pontos de vista. Assim, conseguirá administrar e representar as diferenças existentes no sentido de valorizar a dignidade humana a caminho de uma gestão efetivamente democrática.

Seguindo com o procedimento participativo como instrumento da GD, está a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico. Este documento tem por finalidade

orientar todas as questões educativas da escola, contudo, vale ressaltar que apenas sua existência não indica sua condição democrática.

Nas palavras de Souza (2019, p. 278): “[...] o que pode indicar a potencialidade democrática do projeto, além da sua existência, por óbvio, são as formas como ele foi edificado, considerando o grau de envolvimento e o tipo de participação das pessoas do universo escolar neste processo”.

Assim sendo, se a elaboração do PPP for realizada somente pela equipe gestora da escola e centralizada nas normativas ditadas pela Secretaria de Educação, não terá cunho democrático; no entanto, se o PPP for construído, executado e avaliado com a participação ativa dos membros da escola e da comunidade, além de caracterizar uma GD, rompe com o sentido centralizador e único, muitas vezes instaurados nas escolas.

Outro mecanismo relevante que pode ou não favorecer a GD na escola é a forma de provimento do cargo de diretor. Para Souza (2019), o acesso por (i) indicação caracteriza um cargo político de confiança, que pressupõe a reprodução da cultura dominante; por (ii) concurso público, pressupõe o cargo como sendo técnico, porém o mais próximo de não ser submisso às variantes políticas; e, por fim, por (iii) eleição que poderia ser a mais próxima do princípio da GD, mas também com posições contrárias, quando se evidencia a perda do controle político.

Ao teorizar as formas de provimento do cargo de gestor escolar, existem algumas divergências, pois cada uma delas implica ações contra e a favor. A partir da implementação da Lei nº 14.113/2020 (Brasil, 2020), que regulamenta o Novo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB) e institui o Valor Aluno Ano por Resultado (VAAR), a forma de provimento do cargo passa a ter implicações financeiras, pois a complementação do VAAR está condicionada ao que rege o:

Art. 14. A complementação -VAAR será distribuída às redes públicas de ensino que cumprirem as condicionalidades e apresentarem melhoria dos indicadores referidos no inciso III do caput do art. 5º desta Lei. § 1º As condicionalidades referidas no caput deste artigo contemplarão: I - provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho (Brasil, 2020, p. 7).

Indo além das questões financeiras, para a execução de uma GD, é preciso também que os gestores escolares entendam a relevância de oportunizar o diálogo e de oferecer condições e oportunidades para as pessoas que fazem parte da comunidade escolar agirem de

forma ativa, pois esta é, sim, de fato, uma forma de defender os valores de justiça, os direitos, a equidade e o respeito para com a diversidade.

Esse movimento de coletividade influenciará todos os envolvidos no processo educativo, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e responsabilidades, capazes de atuar como agentes transformadores, seja no âmbito da estrutura social, política ou educacional. Segundo Bressan e Brzezinski (2022, p. 71), a fim de que a GD se realize no ambiente escolar, faz-se necessário que todas as pessoas envolvidas na educação, ou com determinado ambiente escolar, estejam em constante interação, de modo que as pessoas sejam valorizadas, os grupos sejam estimulados a participar dos processos decisórios e a cooperar com as ações.

A partir desse raciocínio, entende-se que é por meio dos princípios que regem a gestão escolar democrática e da adoção de uma gestão participativa e autônoma, que o sistema educacional deve se mobilizar e estimular os indivíduos para que se tornem questionadores das estruturas de poder, visto que ele tem por pilar ser um sistema permeado por uma democracia autêntica e preservada legalmente, em que é direito de todos os integrantes terem voz ativa, tornando-se, portanto, verdadeiramente representados.

Logo, gerir, na abordagem democrática, exige um olhar coletivo que promova maior horizontalidade nas relações de trabalho. Souza (2019) descreve esse processo como um trabalho que deve ser essencialmente coletivo, trabalhado na horizontalidade, promovendo ações comunicativas e, evidenciando, assim, sua função formativa, que busca a constituição de uma instituição educacional de qualidade.

Tendo em vista o trabalho coletivo destacado na GD, estar à frente da gestão de uma escola implica incluir, na tomada de decisão, todos os atores nela existentes. Diante disso, uma reflexão fundamentada sobre o assunto abordado se faz necessária, especialmente para analisar com maior propriedade os princípios e os valores, bem como os aspectos políticos e sociais que envolvem o processo de gerir uma unidade educacional, voltando-se inclusive o olhar para a importância do bom relacionamento desses atores, de forma que se consiga de fato, fazer com que a escola seja um ambiente democrático.

2.1 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

A partir das vivências cotidianas, observou-se que algumas unidades escolares já iniciaram um ensaio para a prática de uma GD. Algumas já fomentam a concepção de educação participativa, com uma gestão pautada primeiramente no respeito ao ser humano, em que se convive pacificamente, pratica-se a escuta e respeitam-se as opiniões da comunidade escolar, liderando em um regime de colaboração e não de pressão, promovendo o respeito e a valorização das pessoas no ambiente de trabalho, tornando-as comprometidas e envolvidas em todos os processos, principalmente, no que diz respeito às tomadas de decisão. Entretanto, ainda se podem observar alguns gestores atuando em um modelo autoritário, no qual o gestor detém a soberania nas decisões.

O interesse pelo tema da implementação da GD surgiu devido a uma série de fatores, entre eles está a questão do contexto social no qual estamos inseridos, onde manifestações autoritárias e fundamentalistas tornam-se tão corriqueiras, de modo que a discussão acerca da democracia e da GD faz-se urgente e necessária.

Outro ponto está na possibilidade de contribuir com os estudos para a área da GD, especialmente, quando se trata do segmento da Educação Infantil, visto que ainda há poucas pesquisas que se voltam para esse contexto especificamente.

Além disso, há o fato de a pesquisadora ter passado por várias experiências em diferentes escolas, com diferentes gestores. Dentre as inúmeras situações vivenciadas, a maior motivação para o desenvolvimento da pesquisa se deu a partir de uma vivência no contexto da Educação Infantil: ao se deparar com uma situação de conflito envolvendo crianças de 4 e 5 anos, foi sugerida a realização de uma assembleia com as crianças, na tentativa de escutá-las, tornando-as participativas na resolução do conflito. No entanto, a sugestão não foi aceita pela direção da unidade, demonstrando uma atitude totalmente centralizadora e autoritária. Esse episódio foi o fator predominante para a escolha do tema, provocando reflexões sobre o regime de gestão que está sendo adotado nas escolas.

Tendo em vista que a CF/88 (Brasil, 1988) estabelece a GD como um dos princípios do ensino público, suscitou-se o questionamento sobre como se caracteriza a GD nas escolas de Educação Infantil do município de Itatiba/SP, o que levou à questão de pesquisa: “Quais os avanços e desafios do processo de implementação da GD na Educação Infantil, no município de Itatiba, depois de 1988?”

Diante do exposto, considera-se que a pesquisa tem como objetivo geral compreender o processo de implementação da GD na Educação Infantil do município de Itatiba-SP. Os objetivos específicos são:

- a) estudar e apresentar a Constituição Federal e a legislação do Município de Itatiba em relação à GD;
- b) analisar a implementação da GD nas escolas de Educação Infantil de Itatiba sob a ótica dos diretores das unidades educacionais;
- c) identificar os principais desafios encontrados na implementação da GD nas escolas de Educação Infantil do município de Itatiba.

O estudo pautado por esta proposta busca atrelar as experiências vivenciadas no contexto educacional ao embasamento teórico e às percepções dos diretores sobre a implementação da GD na escola, permitindo, assim, uma profunda reflexão e uma análise crítica da consonância do modelo de gestão escolar atual com o ordenamento jurídico que rege o ensino público brasileiro, esperando presenciar atitudes de trabalho e convivência condizentes com o ordenamento em questão.

Considera-se esta pesquisa relevante no âmbito educacional, podendo seu resultado sinalizar o cenário da GD nas escolas de Educação Infantil do município de Itatiba, bem como contribuir para possíveis ações pertinentes à sua implementação ou adequação ao sistema legal vigente.

Para tanto, o texto da dissertação está organizado da seguinte forma: primeiramente, tem-se o Memorial, em que foi relatada a trajetória acadêmica da pesquisadora desde a pré-escola, em uma autobiografia reflexiva, detalhando todo o processo até a finalização desta dissertação. Em seguida, está a Introdução, na qual são apresentadas a pesquisa, os objetivos e a justificativa. Na seção seguinte, foi feita a revisão da literatura em duas partes: a primeira baseada em autores de referência do campo da GD e a segunda com uma revisão do tipo estado do conhecimento sobre GD na Educação Infantil. Na seção 4, intitulada “O arcabouço legal e o sistema educacional”, foram analisados, de forma crítica, os dispositivos legais que ancoram o princípio da GD no âmbito nacional e municipal. Na seção 5, denominada “Metodologia”, apresentam-se a abordagem adotada, o instrumento de coleta de dados e o processo para a realização da pesquisa. Na seção 6, fundamentada teoricamente e de forma crítica e reflexiva, tem-se a análise dos dados coletados nos questionários. Por fim, e também de forma reflexiva, é retomado o percurso seguido, apresentando-se as considerações finais.

3 REVISÃO DA LITERATURA

Esta seção está dividida em duas partes, sendo a primeira uma revisão teórica da gestão escolar, a partir de autores de referência dos estudos da administração escolar e da gestão escolar. A segunda parte traz um levantamento bibliográfico do tipo estado do conhecimento sobre GD na escola, de uma forma ampla, e na Educação Infantil, em particular.

3.1 REVISÃO TEÓRICA

Ao revisitar a trajetória da educação no Brasil, reforça-se a convicção de que, desde a colonização, a escola sofre grandes influências do contexto sócio-histórico. Do predomínio de um ensino religioso, em que a missão de instaurar o catolicismo era articulada ao processo educativo, até o modelo focado na racionalidade técnica de eficiência e produtividade, orientado pelos critérios empresariais, cujo objetivo tem sido treinar e formar mão de obra para atender o mercado de trabalho, percebe-se que a organização da escola está e sempre esteve intimamente ligada ao contexto social e ao modelo político e ideológico presente.

A administração escolar adotada nesses ambientes também sofre as mesmas interferências, ou seja, estrutura-se a partir do padrão que se estabelece em cada momento histórico. Com o objetivo de compreender o início das concepções teóricas da administração escolar no Brasil, Drabach e Mousquer (2009) retratam os primeiros escritos sobre essa temática, a partir da década de 1930, e analisam as contribuições de alguns autores pioneiros nesse movimento, contribuindo, assim, para o fortalecimento desse campo de estudo no contexto educacional brasileiro.

As autoras apontam que Antonio de Arruda Carneiro Leão defendia a necessidade de uma administração moderna, devido à expansão da oferta educativa (Drabach; Mousquer, 2009). Inspirado no modelo empresarial, ele colocou a administração escolar dentro da administração geral. Nessa perspectiva, prevalece a hierarquia e o diretor ocupa um papel central na escola, direcionando o trabalho dos outros profissionais, que devem obedecê-lo sem questionamentos.

Ainda nesse modelo, quando se trata de uma escola de grande porte, onde o diretor não é capaz de administrar sozinho, pode contar com o que denomina de “peritos especializados”, sendo estes os inspetores-orientadores. Tal função consiste, além da observação da atividade de alunos e professores, no “estudo de uns e outros, na análise, julgamento dos métodos e dos processos aplicados, na apreciação dos resultados conseguidos, com o fim de orientar e conduzir a obra escolar no sentido de uma construção futura” (Leão, 1945 *apud* Drabach; Mousquer, 2009, p. 262). Nesse sentido, a função é dividida, ou seja, o diretor representa a cabeça, que pensa as políticas educacionais, e os membros são os que as colocam em prática.

Drabach e Mousquer (2009) explicam que José Querino Ribeiro tinha sua teoria de administração escolar fundamentada na filosofia e na política da educação, bem como em princípios propostos pelo movimento da Escola Nova, como liberdade, responsabilidade, unidade, economia e flexibilidade. Entretanto, utilizou os princípios da administração geral para subsidiar a teoria da administração escolar, fazendo com que esta adaptasse a sua realidade ao modelo utilizado nas empresas.

Ainda segundo as autoras recém citadas, Manoel Bergström Lourenço Filho destacou, primeiramente, que a finalidade da escola era produzir resultados que contribuíssem para o progresso do país (Drabach; Mousquer, 2009). Em seguida, sem a pretensão de anular ou substituir as teorias da administração clássica, defendidas anteriormente por Leão e Ribeiro, Lourenço Filho, influenciado pelos estudos da Psicologia e da Sociologia, apresentou e defendeu como complemento às novas teorias a importância das relações humanas no contexto da organização escolar.

Desse modo, sem romper com o modelo hierárquico e centralizador, o diretor continuava assumindo o papel central no processo, tendo então, que conciliar suas ações de planejar, coordenar, dirigir, comunicar, controlar e pesquisar com a valorização das relações humanas, que estavam sendo consideradas.

De outro modo, para findar o entendimento das concepções teóricas da administração escolar no Brasil, Drabach e Mousquer (2009) apresentam Anísio Spínola Teixeira, que tem seus escritos sobre a administração escolar baseados em suas experiências como administrador público. Ao defender que a administração escolar deve ser de subordinação, no sentido de servir e não de comandar e impor, rompe com a ideia de que os princípios da administração geral praticados nas empresas, possam ser aplicados na escola. Conforme Drabach e Mousquer (2009), Teixeira defendia que a administração escolar só poderia ser feita por um professor ou educador. Sendo assim, ao propor uma administração subordinada

ao processo educativo e com foco na formação humana, aponta para uma tentativa de alterar a visão tecnicista voltada também para a administração escolar.

Diante do exposto sobre os primeiros escritos da administração escolar no Brasil, observa-se que cada autor retrata as teorizações a partir de suas crenças, ideologias e concepções de educação, que, por sua vez, estão intrinsecamente ligadas ao momento histórico do qual fazem parte. Neste caso, trata-se de um momento educacional, no qual os ideais progressistas, influenciados pelo movimento da Escola Nova, chocam-se com uma educação tradicional e com o avanço da industrialização. Daí o entendimento de que a teoria da administração clássica faz parte, ou melhor, transpõe-se ao modelo de administração escolar.

Drabach e Mousquer (2009) destacam três autores que fazem críticas ao modelo de administração geral aplicada na gestão escolar. O primeiro deles é Arroyo (1979 *apud* Drabach e Mousquer, 2009), que questiona a racionalidade administrativa e o processo educativo, entendendo que a administração está sendo vista como exercício de poder que reproduz relações que mantêm o olhar para o desenvolvimento econômico em prol do capitalismo, de forma a ocultar a dimensão política do processo administrativo e manter as desigualdades sociais, em vez de diminuí-las. Em seguida, as autoras trazem Félix (1985 *apud* Drabach e Mousquer, 2009), que, no mesmo caminho de Arroyo (1979), aponta que a administração de empresas aplicada ao modelo de escola não se trata apenas de formas de organização; mas, sim, de formas de controle ideológico, que atendem e contribuem para a expansão dos interesses capitalistas. Por fim, Paro (2000), que nega que a administração escolar seja uma das aplicações da administração geral, já que entende que a divisão do trabalho adotada nesse tipo de administração, atende ao modo de produção do capitalismo que busca o controle e aumento de lucro e não as especificidades educacionais.

Bressan e Brzezinski (2022) apresentam 11 características determinantes que predominam no modelo de escola vista como empresa, sendo elas:

1. Uniformidade curricular: os mesmos conteúdos programáticos são obrigatórios para todos os alunos;
2. Metodologias dirigidas para o ensino coletivo: métodos de ensino uniformizados com predomínio para a *lição magistral*;
3. Agrupamentos rígidos de alunos: procura-se a constituição de agrupamentos homogêneos de alunos com base quer na idade cronológica, quer no nível de instrução, de modo a conseguirem-se turmas de iguais;
4. Posicionamento segregado dos professores: como na produção industrial em cadeia, cada professor molda durante um período de tempo (ano, hora) uma faceta do produto (aluno) e envia-o para outro professor, retomando o processo com outro produto;

5. Escassez de recursos materiais: pouca diversificação e utilização de materiais didáticos;
6. Uniformidade na organização dos espaços educativos: a mesma localização das salas, o mesmo corredor, a mesma disposição das mesas e dos alunos nas salas (independentemente da diversidade de países e da cultura);
7. Uniformidade de horários: divididos aos minutos, os dias mantêm-se inalteráveis depois de previamente e devidamente planejados para todo o ano letivo;
8. Avaliação descontínua: realização periódica de provas ou exames (de preferência escritos) com base nos conteúdos adquiridos, que decidem a passagem ou a repetência para o ano seguinte;
9. Disciplina formal: o professor é agente de manutenção da disciplina a qual não decorre do desenrolar das atividades de aprendizagem, mas assume-se como condição prévia a estas (formalismo ao cumprimento de normas);
10. Direção unipessoal: organização hierárquica e centralizada da escola na figura do diretor que, velando seu cumprimento das normas e disposições da administração central, decide sobre os aspectos da vida escolar;
11. Insuficientes relações com a comunidade: escola fechada ao meio, não permitindo a interferência dos membros da comunidade exterior nas questões escolares – mesmo os pais devem esperar os filhos à porta de entrada e poderão esclarecer-se com o diretor (Bressan; Brzezinski, 2022, p. 41).

Para dar continuidade à temática das ações dos diretores de escola, pretende-se manter o foco no item 10. Na perspectiva do modelo de administração de empresa aplicado à educação, Libâneo (2008, p. 101) aponta que “numa concepção técnico-científica de escola, a direção é centralizada numa pessoa, as decisões vêm de cima para baixo, bastando cumprir um plano previamente elaborado, sem participação dos professores, especialistas e usuários da escola”.

Ainda sobre esse modelo, Lück (2006) descreve que:

Até bem pouco tempo, o modelo de direção da escola que se observava como predominante era centralizado na figura do diretor, que agia como tutelado aos órgãos centrais, competindo-lhe zelar pelo cumprimento de normas, determinações e regulamentos deles emanados. Dessa forma, atuava em voz própria para determinar os destinos da escola e, portanto, desresponsabilizado dos resultados de suas ações (Lück, 2006, p. 34).

A não superação do modelo citado significa permanecer numa situação puramente normativa e centrada no comando e no controle, isentando o diretor de uma postura ativa e autônoma. Esse contexto também contribui para eximir a sociedade de participar, zelar e promover a escola, oferecendo a ela apenas o direito de usufruir dela. Lück (2006) ainda ressalta que:

Mediante a adoção de tais pressupostos, resultou a hierarquização e verticalização na condução dos sistemas de ensino e das escolas, a desconsideração aos processos sociais neles vigentes, a burocratização dos processos, a fragmentação de ações e sua individualização e, como consequência, a desresponsabilização de pessoas em qualquer nível de ação, pelos resultados finais do seu trabalho (Lück, 2006, p. 37).

Frente ao exposto, nota-se que o modelo de administração adotado até recentemente, se deu numa administração enraizada no modelo autoritário e absolutista presente na escola e em seus diretores, principalmente, no que diz respeito à centralização do poder.

Assim sendo, no cotidiano escolar, ainda nos deparamos com diretores cuja postura evidencia esse modelo de administração escolar. Possivelmente, isso se deve à influência de uma formação tradicional, que priorizava o autoritarismo e a centralização do poder. Em outras palavras, a forte presença de diretores que ainda persistem em práticas autoritárias e centralizadoras talvez seja fruto de uma educação que, outrora, mostrava-se unilateral e não percebia o protagonismo discente como prioridade ou como real pretensão da escola.

Freire (2005, p. 34), ao se referir à educação tecnicista, cuja concepção está diretamente relacionada ao modelo de administração tradicional, denominava a prática pedagógica desse tipo de educação como “educação bancária”. Esta expressão, usada sob o olhar crítico pedagógico do autor, refletia sua denúncia àquele modelo de escola que, além de uma gestão autoritária, tinha o professor como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, como o detentor de todo o saber e como aquele que simplesmente transfere o seu conhecimento aos seus alunos. Em contrapartida, o educando era percebido como um ser acomodado, não questionador, ou seja, aquele que nada sabe e, portanto, acaba por ser considerado o sujeito que está na escola, a fim de tornar-se um depositário do saber.

Sendo assim, diante da premissa de que se coloca em prática o que se aprende, a tendência de o diretor reproduzir os mesmos padrões pelos quais teve sua formação é muito maior.

No campo educacional, o convívio com líderes autoritários ainda é uma realidade, e muitos deles exercem práticas abusivas de poder, que priorizam seus desejos e interesses, além de centralizar e controlar rigidamente todo o ambiente organizacional e pedagógico, reduzindo a condição dos seus subordinados de sujeito para objeto e distanciando os princípios de respeito. Autonomia e olhar coletivo na participação da comunidade escolar são ações proibidas e fora de cogitação nesse modelo de gestão, de forma que os indivíduos são afetados diretamente em seu desempenho, diminuindo a cada dia seu engajamento com os objetivos da escola.

Diante do exposto, esta pesquisa defende que a GD a, a fim de que seja consolidada, deve estar pautada nos princípios da autonomia, participação, transparência e pluralidade.

3.2 ESTADO DO CONHECIMENTO⁵

Nesta seção, será apresentada a revisão bibliográfica inspirada no modelo de Estado do Conhecimento de Kohls-Santos e Morosini (2021), objetivando identificar o que está sendo pesquisado a partir de um determinado tempo, tema e área. Conhecer pesquisas anteriores é uma maneira de contribuir para o aperfeiçoamento da própria produção. Para Gil (2002),

Esse levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa (Gil, 2002, p. 61).

Além do conhecimento e da identificação, a revisão da literatura proporciona uma síntese sobre as produções científicas e uma reflexão capaz de contribuir para o pesquisador trilhar caminhos ainda não percorridos ou despertar pontos de vista até então não percebidos.

Para subsidiar o processo de revisão que visa à busca, além da sistematização do tema, e à análise sobre possíveis lacunas existentes, foram utilizadas as etapas propostas por Kohls-Santos e Morosini (2021), que se dão por meio da bibliografia anotada, a partir da qual serão identificados e selecionados os descritores. Diante da bibliografia resultante da pesquisa, foi feita a leitura dos resumos para elencar as pesquisas que seriam analisadas e descritas. Feita a categorização, para a reorganização do material, identificamos a bibliografia propositiva a qual é de fato apresentada para a realização das análises.

Ao iniciar a revisão, buscou-se entrelaçar as palavras-chave “educação”, “gestão democrática” e “educação infantil”, elencadas também no resumo desta dissertação. Primeiramente, fez-se uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes, onde foram encontrados 142 trabalhos relacionados ao tema. Para lapidar os resultados e assegurar a conexão com o objetivo da busca, foi aplicado o filtro para contemplar as produções de mestrado e doutorado; assim, o resultado obtido foi reduzido para 94 trabalhos. Posteriormente, como forma de priorizar estudos mais recentes, foi definido um recorte temporal de 10 anos, compreendido de 2014 a 2024. Após esta ação, mantiveram-se 54 produções.

⁵ Parte dessa seção foi publicada no capítulo “A gestão democrática da educação infantil: revisão bibliográfica” de Ribeiro e Carrasqueira (2026) do e-book “Olhares e perspectivas sobre a pesquisa em educação”.

A fim de organizar uma planilha para definir a relação efetiva com o tema, a etapa seguinte foi pautada na leitura exploratória dessas produções com foco no resumo, no objeto estudado e nos principais conceitos que embasavam o trabalho. Feito isso, foram identificadas 16 produções que, a princípio, indicaram uma relação de convergência com o tema. Ainda nesta etapa, foi acrescentado aos mesmos filtros o termo “Constituição Federal de 1988”, e mais 9 resultados foram encontrados. Após o mesmo processo de leitura exploratória, apenas um trabalho apresentou relação com o tema. Para finalizar o primeiro momento desse percurso, foram selecionadas 17 obras acadêmicas no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Após aprofundar a análise dos 17 trabalhos acadêmicos selecionados no Banco de Teses e Dissertações da Capes, foram definidos critérios para desconsiderar alguns deles. Primeiramente, os que não possuíam sua divulgação autorizada; em seguida os que foram produzidos no período pandêmico, pois, por se tratar de um momento atípico, no qual o convívio e as emoções de todos os componentes da escola estavam abalados, o resultado das pesquisas poderia ser enviesado; também foram desconsiderados os trabalhos que tinham relação direta da gestão com a aprendizagem dos alunos e, por fim, não foram considerados os trabalhos que abordavam, de forma isolada, os componentes que favorecem a GD.

Ainda que a maioria dos trabalhos lidos não tenha congruência com o objeto a ser pesquisado, eles ofereceram reflexões significativas, principalmente, no que diz respeito às práticas dos gestores, à ação dos Conselhos Escolares e de toda a comunidade escolar, que podem ou não caracterizar uma GD, à implementação de políticas públicas articuladas às práticas cotidianas e à qualidade dos Centros de Educação Infantil. Nota-se, desse modo, que, embora existam leis que salvaguardam a prática da GD e, na maioria das vezes, a gestão da escola defende que a unidade educacional é democrática, a realidade parece destoar desse discurso, principalmente, no que se refere à tomada de decisão a partir da participação de toda a comunidade escolar.

Durante esse processo de análise, foi possível encontrar novos autores, além da recorrência e do entrelaçamento de clássicos como Vitor Henrique Paro (2014), Heloísa Lück (2006; 2009), Demerval Saviani (2021) e José Carlos Libâneo (2008), que coincidem com a seleção previamente definida para aprofundamento teórico desta pesquisa.

Após esse refinamento, apenas 2 trabalhos apresentaram proximidades significativas com o tema a ser estudado. Neles, as pesquisas qualitativas ficaram evidentes, pautando-se em entrevistas, narrativas de experiências coletivas, pesquisa de campo, análise documental e bibliográfica e estudos de caso, como instrumentos para a coleta de dados.

Dando continuidade ao movimento de revisão bibliográfica, recorreu-se ao repositório das publicações de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade São Francisco, utilizando-se os mesmos filtros da busca anteriormente citada. O resultado obtido causou um certo espanto, pois não foi localizado nenhum trabalho acadêmico com as palavras-chave. Diante disso, estendeu-se a pesquisa, aumentando o espaço temporal para todos os trabalhos presentes no repositório, a fim de verificar se, em algum momento, houve alguma produção que abordasse o tema em questão. Assim, o novo recorte se deu a partir das publicações do mestrado a partir de 2004 e do doutorado a partir de 2006, anos das primeiras defesas do Programa que foi aberto em 2002. Mais uma vez o resultado foi surpreendente, pois, mesmo com o novo recorte, observou-se a inexistência de produções acadêmicas com a temática explorada.

Em seguida, recorreu-se à pesquisa de artigos publicados na revista Horizontes, também vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco. Iniciando com as palavras-chave “educação infantil” e “gestão democrática”, foram encontrados 2 artigos; entretanto, não houve conexão com o nosso tema de interesse, por se tratar de formação continuada para professores. Após refinar, apenas para o termo GD, foram encontrados 9 artigos e, dentre eles, 4 aparentavam relação com o tema. Após a leitura, constatou-se que apenas 2 artigos se aproximavam do tema desta dissertação. Os temas que não foram relevantes estavam relacionados à avaliação institucional, à relação professor e aluno, à formação continuada e entre aqueles que se voltavam para a gestão, focavam em condicionantes isolados que favorecem a GD.

Por fim, recorreu-se ao Portal de Periódicos da CAPES. Inicialmente com as palavras-chave “gestão democrática” e “educação infantil”, com o recorte temporal 2014 a 2024, obtiveram-se 64 resultados. A partir de uma breve leitura exploratória, com foco no título, resumo e considerações finais, considerando as ações dos gestores escolares para implementar ou efetivar a GD, chegou-se em 5 artigos com relevância direta ao tema proposto.

Os temas que foram levados em conta para exclusão foram: foco em apenas uma ferramenta que favorece a GD, pesquisa relacionada à coordenação pedagógica, avaliação institucional, formação continuada, termos isolados, como educação infantil e gestão escolar, assédio moral, creche, práticas pedagógicas, PPP, educação inclusiva, relação de educação pública/privada e gestão de currículo.

Ao final deste percurso, foram selecionados 9 trabalhos, entre artigos, teses e dissertações, que são apresentados no quadro abaixo.

QUADRO 1 — Textos selecionados na revisão bibliográfica

Ano	Autores	Título	Tipo	Fonte
2015	Juliana Ribeiro Alves Franzoni	Gestão democrática e práticas participativas na educação infantil: um estudo de caso numa creche pública municipal	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações
2015	Telma Aparecida Teles Martins Silveira; Caroline Silva Araújo	Gestão democrática na Educação Infantil: uma análise da RBPAE no período de 2000 a 2012	Artigo	Portal de Periódicos da CAPES
2017	Leandra Fernandes do Nascimento; Maria Marina Dias Cavalcante	Gestão democrática na educação infantil	Tese	Portal de Periódicos da CAPES
2019	Silvio Cesar Nunes Militão	A gestão democrática na legislação educacional nacional: avanços, problemas e perspectivas	Artigo	Revista Horizontes
2020	Sandra Venusia Chagas Oliveira	Interação escola e família na perspectiva da gestão democrática: compreensões e ações de gestores da educação infantil	Dissertação	Catálogo de Teses e Dissertações
2022	Nonato Assis de Miranda; Maria Aparecida Nobre Santana	A implementação da gestão escolar democrática na escola pública paulista em discussão	Artigo	Revista Horizontes
2022	Maria José Pereira de Oliveira Dias	Princípios da gestão democrática e participativa na educação infantil pública	Artigo	Portal de Periódicos da CAPES
2022	Gabriela Barreto da Silva Scramingnon; Liana Pereira Borba dos Santos; Maria Clara de Lima Santiago Camões	“Eu quero uma reunião”: O diálogo com as crianças na gestão democrática da Educação Infantil	Artigo	Portal de Periódicos da CAPES
2023	Liliane Silva Costa; Nonato Assis de Miranda	Gestão escolar democrática e a participação infantil por meio da representatividade do Conselho Mirim	Artigo	Portal de Periódicos da CAPES

Fonte: Organizado pela autora (2025)

3.2.1 O que dizem as pesquisas

Retomando o objetivo geral desta pesquisa, que é compreender o processo de implementação da GD na Educação Infantil do município de Itatiba-SP, fez-se necessária a curadoria para entender como a temática está sendo tratada nas pesquisas acadêmicas.

Silveira e Araújo (2015) analisam os artigos sobre GD e educação infantil nas publicações da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE), num recorte de 12 anos (2000-2012). Iniciam com a apresentação dos documentos oficiais que sustentam a GD que tem como princípio “a participação de todos os atores do processo educativo (alunos, profissionais da educação e a comunidade local e escolar)” (Silveira; Araújo, 2015, p. 698) e também a legitimação da Educação Infantil, que passa a ser considerada parte da educação.

As autoras (Silveira; Araújo, 2015) retomam as organizações de movimentos sociais e educacionais necessárias para o reconhecimento da educação da criança de zero a seis anos, que antes recebia um atendimento assistencialista, o que contribuía para a exploração social; mas, a partir da promulgação da LDB, passa a ter maior visibilidade, uma vez que foi incluída como parte do sistema de ensino.

Além das leis maiores, voltadas à educação infantil, em especial, existem alguns documentos legais nos quais se destacam a necessidade e, principalmente, o ordenamento de se garantir a GD. Dentre eles, Silveira e Araújo (2015, p. 703) destacam a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI, 2006), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009)”.

Dos 236 artigos analisados na RBPAE por Silveira e Araújo (2015), por meio do Estado do Conhecimento, apenas 6 destacavam a Educação Infantil. E, ainda que todos os arquivos encontrados tivessem o tema educação infantil, nenhum deles possuía o termo gestão como tema principal. Diante disso, as pesquisadoras concluíram que a gestão na Educação Infantil ainda é pouco evidenciada nas pesquisas e, dada sua importância, necessita de atenção e aprofundamento nos estudos sobre o tema.

Franzoni (2015), por meio de um estudo de caso, análises de documentos institucionais, observação do cotidiano, entrevistas e questionários, buscou compreender como os componentes da comunidade escolar (profissionais, famílias e crianças) vivenciam o processo de gestão e de participação e como essas ações direcionam a organização das instituições de educação infantil.

A pesquisa, realizada numa unidade municipal de educação infantil de Florianópolis, município de Santa Catarina, aborda a legislação vigente e a regulamentação da política participativa, entretanto, destaca que, mesmo regulamentada, a GD ainda é um desafio e que os aspectos participativos necessitam de ampliação para que opiniões e pontos de vista sejam levados em consideração. Outro fato que se evidencia é que as relações entre os sujeitos da

comunidade escolar são afetadas pela hierarquia municipal e federal, sendo esse o ponto crucial, passivo de profundas reflexões sobre a gestão verdadeiramente democrática.

Utilizando o recorte da educação infantil, Nascimento e Cavalcanti (2017) recorrem aos diferentes instrumentos legais a fim de conhecer o processo de GD na modalidade. Além dos referenciais legais, como a CF/88 (Brasil, 1988), a LDB (Brasil, 1996) e o PNE (Brasil, 2014), que reconhecem a Educação Infantil como integrante da educação básica, bem como os avanços em seu financiamento e na responsabilidade do município; as pesquisadoras trazem para a discussão autores clássicos da literatura e outros não menos importantes, como Silva (1996), Oliveira (1997) e Vieira (2011), que despertaram a busca por um aprofundamento teórico.

A pesquisa relatada foi desenvolvida numa escola municipal de educação infantil, de Fortaleza, Ceará, em que a diretora e a coordenadora foram responsáveis por responder a um questionário elaborado pelas pesquisadoras. A partir da análise das respostas do questionário, foi possível perceber que as participantes descrevem a representatividade da GD como um trabalho que se dá com a participação de todos os componentes da escola, denominados “comunidade escolar”, e que os benefícios de adotar a GD estão na responsabilização de todos pelas ações desenvolvidas na escola, rumo à autonomia e ao alcance dos objetivos traçados.

Com relação às características de um gestor democrático, a coordenadora indica que as principais funções do gestor são delegar, cobrar e atender aos anseios do grupo; enquanto a diretora relata que a humildade, a flexibilidade, a compreensão, a capacidade de diálogo, a condução do trabalho com assiduidade, a participação, a moral e a ética devem fazer parte da essência do diretor.

Quanto ao papel do gestor na educação infantil, ambas se referem ao gestor como parte do processo de aprendizagem das crianças, responsável por proporcionar uma escola “aberta para o novo” (Nascimento; Cavalcanti, 2017, p. 208). Como desafios para consolidar a GD, a coordenadora aponta questões físicas do prédio, falta de funcionários, falta de profissionais capacitados, falta de participação da comunidade. Com relação à autonomia da escola, cita a sua existência, porém, declara que é mal administrada.

Já a diretora diz que muitos são os desafios, mas que eles só existem porque as pessoas preferem isentarem-se dos seus deveres; afirma ainda que essas pessoas deveriam ser informadas dos seus direitos e deveres para saírem do comodismo. Com relação à autonomia, relata que é algo que necessita de revisão, pois existe em apenas algumas situações ou até mesmo não existe. Finalizam destacando a importância da educação infantil e as mudanças pelas quais vêm passando, entretanto, apontam que tais mudanças não são garantias de

equidade, evidenciando uma contradição entre o que se prega legalmente e o que realmente se pratica.

Seguindo a perspectiva da legislação educacional, Militão (2019) analisa de forma bibliográfica e documental as normas e leis referentes à GD. Ainda que não tenham uma pesquisa *in loco*, o tema chama atenção por se tratar de análise da GD a partir da Constituição de 1988, foco que também é dado à presente dissertação.

O autor inicia destacando o avanço de se ter o princípio de GD tão reivindicado por movimentos sociais durante a ditadura militar, demarcado legalmente num ordenamento jurídico. Evidencia que o modelo de gestão predominante nas escolas é o burocrático, no qual a hierarquia, o controle, o poder, a autoridade e a subordinação prevalecem. Todas as decisões estão centradas na figura do diretor, o qual não abre margem para o trabalho em equipe, tampouco para a participação da comunidade escolar, ou seja, a coletividade não pertence a esse modelo.

Contrapondo o modelo burocrático, Militão (2019) descreve a concepção democrático-participativa, que atende o pressuposto da GD. Nela, a escola não é neutra e, ao contrário da burocrática, por se tratar de uma construção social, depende da subjetividade dos envolvidos. É baseada na participação, nas interações sociais e na gestão coletiva das tomadas de decisões sem configurar ausência de responsabilidade, pois mesmo que as decisões sejam tomadas em conjunto, cada um assume seu papel dentro do que foi combinado.

Dando continuidade aos processos legais, o texto aborda a LDB fazendo uma análise crítica dos artigos que incorporam a GD, respaldada em autores e estudiosos do tema. Dentre os artigos, destaca-se o fortalecimento da escola quando a relação entre comunidade/família e escola é estabelecida e evidencia-se o êxito da elaboração e execução do PPP articuladas à participação coletiva.

Quanto ao PNE, descrito desde sua implementação, Militão (2019) analisa criticamente suas metas e estratégias no que concerne à GD e, para finalizar, reconhece o avanço da GD na legislação. O autor acredita ainda no desenvolvimento de uma educação para todos, porém admite que a existência de um ordenamento legal não é garantia de uma gestão efetivamente democrática.

Como parte das ações que podem configurar a GD estão a interação entre escola e família. Oliveira (2020), a partir da análise de entrevistas com 5 diretores de escola de Educação Infantil de Diadema – SP, buscou compreender quais eram ações dos gestores que promoviam a interação da escola com a família, numa perspectiva da GD.

Verificou-se que o processo de eleição de diretores, ainda que seja validado pelos próprios diretores como uma GD e que garanta o compromisso dos eleitos com seus eleitores, não é suficiente para efetivar a GD na escola. Por trás desse mecanismo político, há muitos interesses pessoais que são colocados à prova. A participação dos pais neste processo foi considerada satisfatória, ainda que tenha sido metade da totalidade. A ausência de muitos pais nesse movimento foi atribuída ao não entendimento da importância da ação, possivelmente, porque há a crença ou a certeza da desvalorização de suas opiniões, percepções e sugestões.

Ao analisar a participação e, principalmente, a constituição do Conselho Escolar, evidenciou-se que não acontece de forma democrática. Enquanto justificativa, Oliveira (2020), com base nas respostas dos diretores, elencou as dificuldades de se cumprirem algumas exigências e prazos determinados pela Secretaria de Educação. Quanto ao PPP, todas as escolas o possuem, contudo confessam não haver uma construção coletiva, sendo ele construído apenas para cumprir formalidades.

Tendo em vista o que foi apresentado, percebe-se que mesmo os diretores se esforçando com ações para construir parcerias e participações garantidas por lei, há a necessidade de implementações de políticas públicas que sejam fortalecidas e valorizadas no interior da escola, além da sensibilização, por parte da Secretaria de Educação, em viabilizar espaços democráticos que não restrinjam ou limitem a atuação dos gestores nas escolas.

Não menos importante que os ordenamentos jurídicos, está a implementação da gestão escolar democrática na escola pública paulista. A pesquisa de Miranda e Santana (2022) visa compreender o processo de implementação da GD em 6 escolas públicas de São Paulo, sob a ótica dos seus gestores. Utilizando-se do Grupo de Discussão, a pesquisa revelou que a GD, princípio regulamentado nas leis vigentes, ainda está se constituindo. Todavia, é importante destacar que, com esforço e com condições concretas e efetivas de todas as partes, não é algo distante ou impossível de se alcançar.

Esse estudo aponta um certo descompasso entre os conceitos de gestão participativa e GD, pois a participativa pode configurar que a comunidade está sendo “participada”, “informada”, ao contrário da democrática que envolve a comunidade nas tomadas de decisões.

A trajetória dos diretores é destacada como algo importante para a escuta e o diálogo com a comunidade. Os autores observaram que os que estão há pouco tempo estão mais receptivos às práticas de participação e envolvimento, enquanto os mais experientes na profissão, embora defendam a GD, são mais cautelosos com essa prática.

A pesquisa se deu a partir de um Grupo de Discussão com diretores, cuja pauta foi a problematização da GD na escola pública. Segundo os participantes, a GD não é uma utopia, mas também não é uma realidade e, por se tratar de uma ação ainda em construção, a visão e a aderência por parte de cada diretor farão toda a diferença em sua efetivação.

Miranda e Santana (2022) observaram que alguns diretores consideram que possuem uma autonomia limitada ofertada pela Secretaria de Educação e que é imprescindível que se criem meios para viabilizar a participação de toda a comunidade nos processos decisórios; isso porque defendem que é importante que os interesses coletivos prevaleçam sobre os individuais. Os diretores sugerem ainda que pensar a democracia numa perspectiva macro e tornar a educação democrática, talvez, seja o maior desafio da gestão. Para finalizar, outra condição considerada essencial para o fortalecimento da cultura democrática na escola foi a formação continuada para os profissionais da educação, bem como para a comunidade escolar, como forma de efetivar o processo participativo.

Com o objetivo de obter respostas para a questão “Há gestão democrática nas instituições de Educação Infantil?”, Dias (2022) realiza uma revisão bibliográfica e, posteriormente, desenvolve um movimento para investigar as relações coletivas nas instituições de Educação Infantil.

A autora descreve a base legal credenciada após a luta pela democratização por meio dos movimentos sociais e evidencia que, nos dias atuais, ainda se faz necessária a discussão sobre a participação de todos que fazem parte do contexto educacional “de maneira a garantir igualdade na participação das propostas pedagógicas e na formação para a consciência de que a educação é construída nessas relações sociais” (Dias, 2022, p. 167).

Com relação à pesquisa, na revisão bibliográfica, assim como Silveira e Araújo (2015), Dias (2022) também evidenciou poucos estudos quando o tema é GD e participativa na Educação Infantil. Ainda sobre a GD, descreve algumas formas e ações que podem caracterizá-la nas escolas, como, por exemplo, a descentralização do poder, a constância no diálogo, a transparência, a autonomia, a organização dos espaços para garantir a participação das crianças, no que diz respeito a expressar-se sobre o que emerge do contexto educacional.

Para investigar as relações coletivas, nas instituições de educação infantil, a autora relata a realização de uma pesquisa, da qual participaram voluntariamente 30 professoras de 15 Centros de Educação Infantil de Goiânia. A pesquisa teve como instrumento de produção de dados questionários objetivos e discursivos; contudo, para a escrita daquele artigo, a pesquisadora manteve atenção apenas nas respostas de um item, cujo teor era: “Você sente que tem apoio constante da direção e/ou da coordenação?”.

O resultado dessa questão foi que, das 30 (trinta) professoras entrevistadas, um quantitativo de 16 (dezesesseis) docentes declararam que as gestoras apoiam diariamente toda a equipe pedagógica. Todavia, notamos que nessa totalidade de professoras duas destacaram que recebem apoio em algumas questões internas, mas que há um distanciamento significativo da equipe gestora em relação ao trabalho pedagógico diário. Isso quer dizer que, as demais 12 (doze) professoras ressaltaram que a gestão se mantém bem distante do trabalho desejado pelo grupo de docentes (Dias, 2022, p. 176).

A partir desses dados e da análise das respostas individuais das professoras, a pesquisadora conclui que a GD participativa está fora do contexto educacional, descumprindo, então, o seu papel social na “formação dos sujeitos para a participação e envolvimento de todos na ação educativa, incluindo no diálogo democrático com as famílias pertencentes a esse espaço formativo” (Dias, 2022, p. 177).

Com a intenção de discutir a importância da escuta e a participação das crianças pequenas na GD escolar, Scramingnon, Borba e Camões (2022) analisam situações de diálogos entre a coordenação e os alunos de 5 anos, de duas turmas em uma instituição pública federal de Educação Infantil.

Ao iniciar evidenciando o termo GD como obrigatório, apontam que:

O pressuposto democrático da gestão das instituições educativas, aplicável às creches e pré-escolas, acentua a necessidade de combinar a ênfase sobre as relações humanas e sobre a participação nas decisões com as ações efetivas para atingir com êxito os objetivos específicos da escola (Scramingnon; Borba; Camões, 2022, p. 1288).

Sendo a participação da comunidade o meio de se garantir a GD, não se pode esquecer que as crianças também possuem o direito de o fazer. As autoras apresentam tais direitos iniciados legalmente com a:

“Declaração Universal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes” (1959) e retomados na “Convenção sobre os Direitos da Criança” (1989). Neste documento, afirma-se o direito das crianças à educação, à formulação de seus próprios pontos de vista e à livre expressão de suas opiniões (Art. 12 e 13) (Scramingnon; Borba; Camões, 2022, p. 1289).

Além desse documento que reconhece os direitos da criança, os autores destacam alguns que demarcam o espaço ocupado pela Educação Infantil, dentre eles, a Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação infantil como parte da educação e dever do Estado; o ECA, que também reconhece a criança como sujeito de direitos à educação e

também ao direito à liberdade de expressão. A LDB também legitima esse reconhecimento ao considerar a Educação Infantil a primeira etapa da educação básica.

Ainda que as crianças sejam reconhecidas legalmente como sujeitos de direitos e a Educação Infantil possua um espaço nessa legislação, o tema gestão na educação infantil é pouco explorado e a participação das crianças nos “processos de gestão democrática muitas vezes esbarra em uma visão adultocêntrica, que faz prevalecer os direitos de proteção e provisão, em detrimento dos direitos de participação, brincadeira, respeito, alteridade [...]” (Scramingnon; Borba; Camões, 2022, p. 1291).

No entanto, a pesquisa em questão evidencia a importância do diálogo e, principalmente, da escuta ativa para construir uma gestão efetivamente democrática. Quando uma criança solicita uma reunião, ou outra pede para a coordenadora ligar para sua mãe, quando expõe sobre o sumiço de uma boneca ou quando usa argumentos para justificar sua vontade de estudar em outro período, percebe-se que as crianças estão tendo espaços de escuta, em que:

O diálogo com as crianças revela que, ao se reconhecer suas demandas, faz-se necessário estender o diálogo com a família em busca de construir a Educação Infantil como projeto de sociedade, no sentido de partilhar a educação das crianças no fortalecimento de sua constituição como cidadãs. Uma criança que tem seu direito de falar e ser escutada de modo honesto, vive uma experiência elementar de cidadania (Scramingnon; Borba; Camões, 2022, p. 1301).

A atuação da coordenação evidencia um acompanhamento muito próximo das crianças e de suas famílias, elevando as experiências para além dos muros da escola. Essa atitude garante o direito à participação na gestão, valoriza e inclui as crianças nas práticas democráticas.

Com um enfoque voltado para a participação dos alunos em prol de uma GD efetiva, Costa e Miranda (2023) apresentam o resultado da pesquisa feita por meio de entrevistas com 10 vice-diretores e 5 representantes do Conselho Mirim (CM), cujo objetivo era “analisar as possibilidades e os limites do CM como instrumento para a implantação da gestão democrática em escolas municipais de Santo André” (Costa; Miranda, 2023, p. 2).

Os autores iniciam abordando o conceito de gestão que se dá em gerir uma escola em consonância com as políticas vigentes, descritas nos documentos legais e constante em seu Projeto Político Pedagógico. Gerir valorizando os princípios democráticos é propiciar um ambiente autônomo e participativo, contribuindo para a transformação social dos alunos,

dentro e fora da escola. Em uma gestão escolar democrática, os alunos são valorizados em sua totalidade, considerando os aspectos emocional, intelectual, físico e social.

Tendo em vista que a GD preza pela participação de toda a comunidade escolar, a presença do CM configura uma importante ferramenta para efetivá-la. Entretanto, os autores destacam que ainda há desafios a serem enfrentados. Apontam também que os alunos têm capacidade de participar do Conselho e que não podem ser privados, mas, sim, incentivados a participar para que possam, desde muito cedo, conhecer seus direitos e participar da tomada de decisão no contexto educacional, exercendo, assim, a sua cidadania.

Sob a ótica dos vice-diretores participantes da pesquisa, o CM é um importante aliado da gestão, pois muitas vezes aponta problemas que passam despercebidos pelos gestores. Nas reuniões desse colegiado, há a interação entre os alunos mais novos e os mais velhos, imperando o respeito mútuo ao trazerem ideias e possíveis soluções para os problemas. Dessa forma, Costa e Miranda (2023) percebem que a participação no Conselho transforma comportamentos e desperta responsabilidades. Além do mais, os alunos podem expressar-se, sendo possível externalizar o que os incomoda. Desse modo, notou-se que a participação no CM tem o potencial de desenvolver consciência social e política; entretanto, é necessário auxílio para interpretá-la criticamente.

Os autores destacaram ainda que, em Santo André, o CM é instituído como política pública, mas a descontinuidade política, além de interferir na gestão, influencia o CM. A rotatividade de professores e a falta de formação específica para os mediadores também dificultam a continuidade das propostas construídas coletivamente.

Por outro lado, os alunos percebem que algumas vezes não são ouvidos pelos adultos, devido à demanda que lhes compete. Sendo assim, quando desejam expor algo, uns recorrem primeiramente à professora, outros possuem um caderno de anotações para falar em reunião. Algumas vezes, os discentes não têm suas solicitações atendidas, no entanto, relatam que os adultos sempre justificam, explicando o motivo pelo qual não é possível atender tais solicitações.

Diante das respostas dos vice-diretores e dos conselheiros mirins, os autores analisaram, à luz de vários teóricos, e apontaram em suas considerações finais que, apesar de alguns desafios, no que diz respeito a representatividade infantil, foi identificado o avanço no protagonismo dos alunos e notou-se que, aos olhos da equipe gestora, o CM é uma ferramenta importante e valiosa para a GD, pois contribui para o exercício da cidadania e para a democracia participativa.

Ao finalizar o percurso de revisão da literatura, cujo objetivo foi investigar aproximações entre diferentes interesses sem a pretensão de esgotar a compreensão do tema, foi possível refletir de maneira fundamentada a respeito da GD, considerando o que vem sendo estudado e pesquisado na área.

A partir das apreciações, é possível afirmar que praticamente todos os trabalhos apontam a GD como sendo desafiadora e que, apesar de fazer parte de um ordenamento jurídico, no qual sua implementação deveria ser garantida, há ainda muito a se fazer a fim de que ela seja realmente efetivada.

Embora alguns gestores acreditem praticar a GD, ainda é necessário rever questões relacionadas ao poder, à autonomia e à autoridade, historicamente, enraizadas nas práticas dos gestores escolares e das instâncias superiores relacionadas ao campo educacional. Essas questões precisam ser compreendidas no contexto da GD, pois a atuação e o comprometimento do gestor são fundamentais para que esse modelo se concretize de forma efetiva.

No que diz respeito, especificamente, à GD na Educação Infantil, nota-se que o desafio não é diferente, pois, em alguns casos, a criança pequena é vista como incapaz de participar das tomadas de decisão nos ambientes escolares e, devido a esta crença, muitas vezes seus direitos, garantidos por lei, são negligenciados. Como se pode observar, ainda são poucas as pesquisas sobre GD que focam na Educação Infantil, evidenciando-se um campo fértil para a realização de novas pesquisas e descobertas.

Diante das várias reflexões instigadas por este percurso, na busca de interesses comuns, o tema da GD na Educação Infantil continua fazendo parte do contexto vivido e praticado pela pesquisadora, provocando emoções que propulsionaram a pesquisa nesta dissertação retratada.

Na próxima seção, abordaremos o arcabouço legal do sistema educacional que ampara e contribui com o desenvolvimento das ações e perspectivas de gestores comprometidos com a democracia e, consequentemente, com a formação de cidadãos responsáveis e conscientes do seu papel na sociedade.

4 ARCABOUÇO LEGAL DO SISTEMA EDUCACIONAL: DA CONSTITUIÇÃO ÀS NORMATIVAS LOCAIS

Abordar a GD na educação implica revisitar o ordenamento jurídico vinculado ao processo de redemocratização, impulsionado e consolidado pelos movimentos sociais que encerram um período de autoritarismo no país.

No Brasil, o marco legal que regulamenta a implementação de um novo modelo de gestão educacional ocorreu por meio da Constituição Federal de 1988 (CF/88). Elaborada por uma Assembleia Nacional Constituinte, eleita democraticamente e presidida pelo então deputado Ulysses Guimarães, ficou em discussão de fevereiro de 1987 a setembro de 1988, sendo promulgada em 5 de outubro de 1988. O fato de ter sido promulgada e não outorgada já reflete o restabelecimento da democracia no país, pois ser promulgada significa que foi elaborada por representantes do povo e não imposta por um único governante.

Pela existência dos seus 250 artigos, é considerada até os dias atuais como sendo prolixa, entretanto, são estes artigos que, há quase 38 anos, garantem muitas conquistas aos cidadãos brasileiros. Foi denominada como “Constituição Cidadã” por efetivar os direitos fundamentais e fortalecer os direitos no campo civil, político e social.

A educação, assegurada como um direito de todos e dever do Estado e da família, também é contemplada na Constituição Federal, no capítulo III, artigos 205 a 214, nos quais são evidenciadas normativas de caráter democrático. De imediato, ao citar, no artigo 205, que a educação “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, percebe-se o valor democrático atribuído à participação social, bem como a corresponsabilidade da sociedade nesse processo.

No percurso dos 10 artigos destinados à educação, podem-se encontrar várias palavras com significado expressivo na busca pela consolidação da democracia, como, por exemplo, colaboração, cidadania, igualdade, liberdade, pluralismo, coexistência, valorização, qualidade, direito, autonomia, indissociabilidade, universalização, acesso, assegurar, organização, equidade. Tais vocábulos, no contexto da Constituição Federal, podem ser caracterizados como elementos democráticos, ampliando a ideia de uma educação baseada na participação social e na descentralização do poder.

No que diz respeito à GD abordada no art. 206, inciso VI, que descreve que “o ensino será ministrado com base nos princípios da gestão democrática, conforme a lei” (Brasil, 1988), a CF/88 não especifica como isso deve acontecer; todavia, subentende-se que se

institui um ordenamento jurídico idealizado para a gestão educacional e que, posteriormente, deverá ser regulamentado por legislação federal, estadual e municipal.

Seguindo os padrões democráticos que visam garantir o direito à educação de qualidade para todos, a primeira lei que regulamenta os princípios determinados pela CF/88 (Brasil, 1988) é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394/96), que, além de organizar, institui diretrizes para a Educação brasileira.

Pautada nos princípios de igualdade, acesso, permanência e inclusão no ambiente educacional, a LDB tem seu olhar voltado para um novo modelo de gestão educacional, no qual a participação e a autonomia ocupam espaço privilegiado em seu corpo.

Embora, no documento, vários elementos democráticos sejam caracterizados, os que destacam diretamente a GD são tratados especificamente nos artigos 3º, inciso VIII, o qual estabelece que o ensino deverá ser ministrado com base nos princípios de “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal”; e no artigo 14, incisos I e II, que delega aos sistemas de ensino a definição das normas de GD do ensino público na educação básica, levando em conta suas particularidades, defendendo a participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP, além do envolvimento ativo da comunidade local e escolar nas tomadas de decisão dos conselhos escolares.

Em termos de efetivação de uma gestão participativa, o artigo 14 se destaca quando ressalta o termo “participação”. Daí, pressupõe-se que a comunidade terá vez e voz nas ações e nos processos decisórios da escola.

Lück (1996; 2002) caracteriza o termo “participação” como:

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são afetadas (Lück *et al.*, 2002, p. 17).

O movimento de participação caracteriza-se como uma forma de envolver o indivíduo na organização da escola, seja planejando, argumentando, opinando e/ou discutindo, ou seja, intervindo e agindo no coletivo, visando sempre ao desenvolvimento do contexto educacional em geral.

Ainda sobre o termo “participação”, palavra-chave da GD, há de se considerar que ela deve ser legítima, ou seja, a participação do indivíduo deve ser efetiva, com poder de

participar das decisões e não apenas participar de encontros para endossar decisões já definidas por uma única pessoa.

Lück *et al* (2002) atentam-nos para essa conduta ao descrever:

[...] em nome da construção de uma sociedade democrática ou da promoção de maior envolvimento das pessoas nas organizações, promove-se a realização de atividades que possibilitem e até condicionem a sua participação. No entanto, existe a possibilidade de se praticar a gestão escolar pura e simplesmente como uma administração modernizada, atualizada em seus aspectos externos, mas mantendo-se a antiga ótica de controle sobre pessoas e processos. Esta é a razão de se analisar a questão da participação em destaque. Mesmo porque já se tem notícias de práticas de “gestão participativa” pelas quais os participantes do contexto organizacional são apenas convidados a simplesmente praticar a participação elementar de verbalização e discussão em grupo sobre questões já definidas anteriormente e que passam a ser legitimadas por essa discussão (Lück *et al.*, 2002, p. 16).

Dando sequência à trilha da legalidade educacional, chega-se ao Plano Nacional de Educação (PNE), o qual atende ao artigo 214 da CF/88 (Brasil, 1988). Com um antecedente regado de debates, vetos, campanhas e negociações, o PNE, por meio da Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014, estabelece a política de educação para o período de 2014 a 2024. Composto por 20 metas, seguidas por estratégias, as quais definem as diretrizes para a educação brasileira.

Para o decênio 2014-2024, a Meta 19 do PNE, juntamente com suas estratégias subsequentes, contempla a GD da educação. Seu texto estabelece diretrizes voltadas à efetivação desse princípio no âmbito educacional, como podemos verificar abaixo:

Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. Estratégias: 19.1. priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar; 19.2. ampliar os programas de apoio e formação aos(as) conselheiros(as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos(as) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções; 19.3. incentivar os estados, o Distrito Federal e os municípios a constituírem fóruns permanentes de educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação; 19.4. estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por

meio das respectivas representações; 19.5. estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo; 19.6. estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares; 19.7. favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino; 19.8. desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão (Brasil, 2014, Meta 19).

Ao findar o prazo estabelecido em lei do referido Plano, foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) um balanço técnico para apresentar os resultados alcançados, além dos avanços e desafios encontrados nesse período. No que diz respeito à GD, tem-se o seguinte panorama:

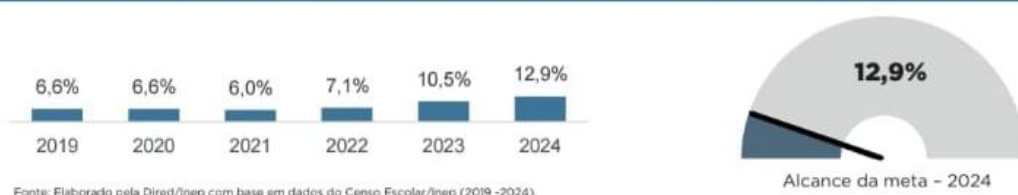
FIGURA 1 – Indicadores A, B e C da meta 19 do PNE 2014-2024

META 19
GESTÃO DEMOCRÁTICA

Assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

INDICADOR 19A Percentual de escolas públicas que selecionam diretores por meio de processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar no Brasil

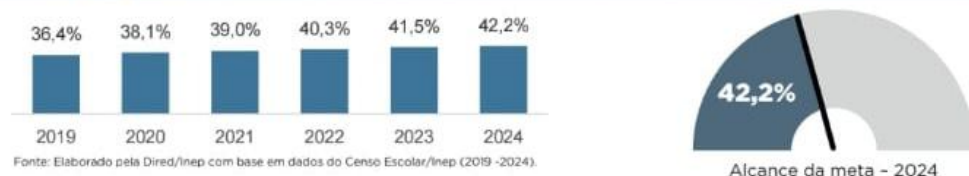
Meta 100%



12,9% dos diretores das escolas públicas do País foram selecionados por meio de processo seletivo qualificado e eleição com a participação da comunidade escolar, um crescimento de **6,3 p.p.** em relação a 2019, impulsionado a partir de 2022.

INDICADOR 19B Percentual de exigência de colegiados intraescolares (conselho escolar, associação de pais e mestres, grêmios estudantil) nas escolas públicas brasileiras

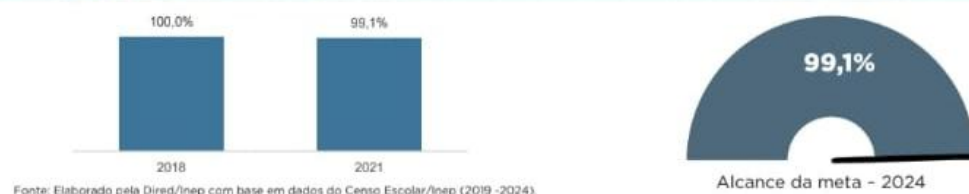
Meta 100%



42,2% dos grêmios estudantis, conselho escolar e associação de pais e mestres estão presentes nas escolas públicas do País, um crescimento de **5,8 p.p.** em relação a 2019.

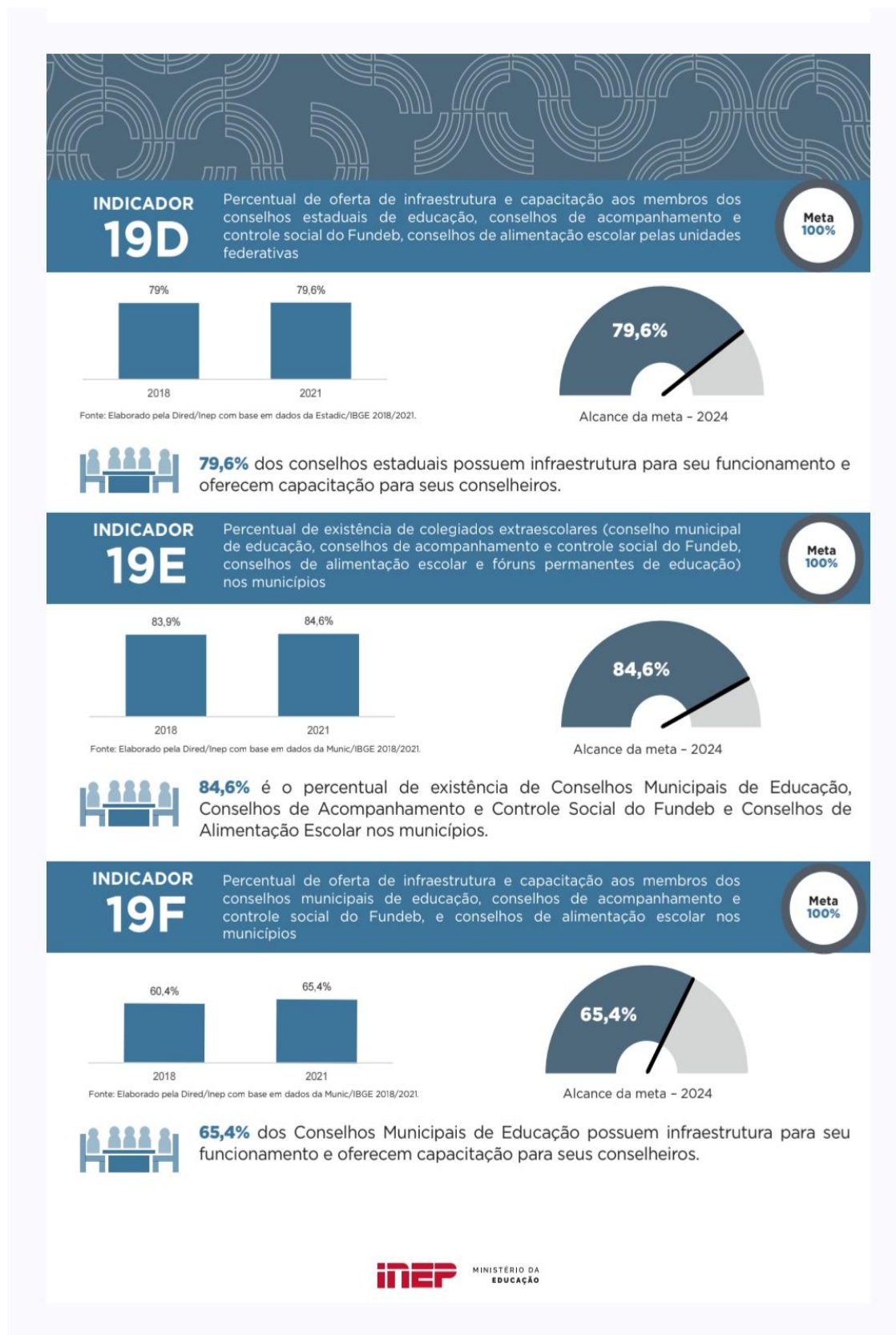
INDICADOR 19C Percentual de exigência de colegiados extraescolares (conselho estadual de educação, associação de pais e mestres, grêmios estudantil) nas escolas públicas brasileiras

Meta 100%



99,1% das unidades federativas possuem Fóruns Permanentes de Educação, Conselhos Estaduais de Educação, Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb e Conselhos de Alimentação Escolar.

FIGURA 2 – Indicadores D, E e F da meta 19 do PNE 2014-2024



Observa-se que quase todos os indicadores avançaram, entretanto, não foram suficientes para alcançar as metas estipuladas em 100%. Iniciando pelo Indicador 19A, verifica-se que, embora a seleção de diretores por meio de processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar tenha tido um aumento considerável, ou seja, tenha aumentando de 6,6% (2019) para 12,9% (2024), ainda é uma realidade limitada, longe da expansão esperada.

No que diz respeito ao Indicador 19B, que aborda a exigência de colegiados, também há um avanço gradativo. Embora ainda tenha-se alcançado menos da metade do esperado, ao atingir 42,2% em 2024, entende-se que a abertura dos espaços para a participação da comunidade escolar está sendo ampliada. Esse dado dialoga com os textos selecionados na revisão bibliográfica desta dissertação, ou seja, os espaços ao menos estão sendo criados, contudo, quanto à participação efetiva, ainda há de se pesquisar.

Sobre o Indicador 19C, que destaca o percentual de existência de colegiados extraescolares, os resultados são mais significativos, isto é, 99,1% das escolas públicas possuem conselhos e fóruns permanentes de educação, revelando que, de modo geral, este indicador está prestes a ser consolidado.

Quanto à infraestrutura e à capacitação dos conselhos estaduais presentes no Indicador 19D, vê-se que 79,6% deles possuem infraestrutura de funcionamento e de capacitação para seus membros. Assim também acontece nos municípios, quanto ao Indicador 19E, que revela 84,6% de existência do colegiado, e, por fim, o Indicador 19F apresenta 65,4% dos Conselhos Municipais de Educação com infraestrutura e oferecimento de capacitação para seus membros.

Frente ao panorama explicitado, nota-se que o PNE vem contribuindo para o fortalecimento da GD a partir das políticas educacionais, entretanto, ainda é necessário o reforço das ações para ir além da criação de mecanismos participativos, a fim de torná-los realmente efetivos. Para tanto, espera-se que, a partir das diretrizes traçadas pelo PNE, na vigência 2024-2034, os gestores educacionais sejam capazes de se adequar e realmente consolidar as práticas coletivas e democráticas nos ambientes escolares.

Diante do panorama legal e em atenção às diretrizes do PNE 2014-2024, em 16 de setembro de 2014, o município de Itatiba iniciou um movimento para a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME), a fim de ajustar suas políticas educacionais ao cumprimento da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que, como posto acima, institui o Plano Nacional de Educação. A seguir, estão destacadas uma retrospectiva do processo de elaboração do PME de Itatiba e as etapas necessárias para atender às exigências do ordenamento:

- Publicação da Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014 institui o Plano Nacional de Educação;
- Apresentação do Plano Nacional de Educação a diversos grupos: diretores, secretaria da Educação, Conselho Municipal da Educação, Secretários municipais, imprensa;
- Publicação do Decreto nº 6.552 de 27 de outubro de 2014 – institui o Fórum Municipal de Educação de Itatiba e constitui a Comissão Organizadora do PME;
- Publicação do Regulamento do Fórum Municipal de Educação aprovado na reunião extraordinária do CME em 27.10.2015;
- 1º Simpósio da Educação para apresentação do Plano Nacional de Educação e proposta de trabalho para elaboração do Plano Municipal de Educação (07 de outubro de 2014);
- Composição de Câmaras Temáticas – 18 de novembro
- Reuniões das Câmaras Temáticas - dezembro de 2014;
- 1ª Conferência da Educação para apresentação dos trabalhos realizados pelas câmaras temáticas; proposição de modelo de documento estruturado em eixos: universalização do ensino, qualidade da educação, valorização profissional e gestão e financiamento – 25 de fevereiro de 2015;
- Avaliação do documento base do Plano Municipal pelo Conselho Municipal da Educação e membros da comissão organizadora – 11/03/2015;
- 2ª Conferência da Educação para apresentação do documento base sobre o Plano Municipal da Educação, votação das metas e estratégias por todos os delegados e apreciação de toda a sociedade – 19/03/2015;
- Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação em 2017;
- 1ª Audiência Pública, realizada na Câmara Municipal de Itatiba, em 12/2017;
- Monitoramento do Plano Municipal de Educação, em 10/2018;
- Monitoramento do Plano Municipal de Educação em 12/2019;
- Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação 2021/2022;
- 2ª Audiência Pública, realizada no Plenário Abílio Monte, na Câmara Municipal de Itatiba, em 01/12/2022;
- Monitoramento do Plano Municipal de Educação em 2023;
- Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação em 2024;
- 3ª Audiência Pública, realizada no Auditório da Prefeitura Municipal, em 27/11/2024 (Itatiba, 2024, p. 6-7).

Após as ações para atender à legislação, é aprovada, sancionada e promulgada a Lei n.º 4.845, de 24 de julho de 2015, que “institui o Plano Municipal de Educação”. Dentre suas diversas atribuições, estabelece, em seu anexo único, as metas municipais. Dentre elas, destacam-se a meta 19, que busca “efetivar a gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico” (Itatiba, 2015, p. 9), e algumas estratégias do eixo temático 4, que dizem respeito à GD, como se pode verificar a seguir:

4.9. Apoiar a gestão na administração da transferência direta de recursos financeiros da União à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática; [...]

4.21. Estimular em toda a rede de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas, fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

4.22. Fortalecer os conselhos escolares e o Conselho Municipal de Educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-lhes condições de funcionamento autônomo; [...]

4.24. Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, plano de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

4.25. Favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira aos estabelecimentos de ensino em consonância com as políticas públicas do município de Itatiba. (Itatiba, 2015, p. 20-21).

A referida lei também estabelece que a comissão responsável pela elaboração do PME acompanhe e avalie a execução das metas e das ações, bem como apresente os dados bianualmente. Atendendo à lei, o monitoramento foi apresentado na Audiência Pública, realizada em 27 de novembro de 2024, na qual foram obtidos os dados relacionados à Meta 19 e às suas respectivas estratégias.

Quanto à Meta 19, de início, retoma a LDB, mais especificamente o art. 14, em que é destacada a participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP e da comunidade escolar em seus Conselhos. Com relação a este item, a meta foi apontada como cumprida, uma vez que foi atingida a marca de 100% de participação, segundo dados da Secretaria de Educação.

O compromisso com a excelência da GD é evidenciado pela existência de aspectos democráticos existentes nas escolas, os quais podem ser observados no quadro abaixo.

QUADRO 2 – Dispositivos da GD

Percentual de escolas com Conselho de Escola	100%
Percentual de escolas com Associação de Pais e Mestres	100%
Percentual de escolas com Grêmio Estudantil (ensino fundamental II)	100%
Percentual de escolas com Projeto Político Pedagógico	100%
O sistema possui Fórum Permanente de Educação	SIM
Possui conselhos (de educação, de alimentação e do FUNDEB)	SIM
Formação oferecida aos conselheiros (CAE, FUNDEB)	Quando oferecido pelo gov. federal

Fonte: Secretaria Municipal da educação de Itatiba, 2023

Prosseguindo com a análise dos dados, não foi encontrado nenhum parecer sobre as estratégias 4.9 e 4.24 apresentadas na lei do Plano Municipal de Educação. A respeito das estratégias 4.21, 4.22, e 4.25, foram elencadas as ações desenvolvidas, assim como as ações a serem realizadas, as quais são apresentadas no quadro que segue:

QUADRO 3 – Indicadores de acompanhamento da GD educacional no município de Itatiba

ESTRATÉGIA	AÇÕES DESENVOLVIDAS	AÇÕES A SEREM REALIZADAS
4.21 Estimular em toda a rede de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas, fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações.	As escolas contam com as instituições, inclusive Grêmios Estudantis, exceto em duas escolas que atendem apenas do 1º ao 5º ano.	Fortalecer e conscientizar os integrantes da importância da participação efetiva; garantir horários flexíveis para encontros e reuniões.
4.22 Fortalecer os conselhos escolares e o Conselho Municipal de Educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-lhes condições de funcionamento autônomo.	Os conselheiros participaram de formações e participam da gestão escolar.	Garantir continuidade das ações desenvolvidas.
4.25 Favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira aos estabelecimentos de ensino em consonância com as políticas públicas do município de Itatiba.	Autonomia da escolha do sábado letivo, participação facultativa em alguns eventos e projetos.	Continuar e ampliar as medidas já realizadas, conforme as necessidades

Fonte: Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação – PME de ITATIBA/SP
Lei Municipal n.º 4.845, de 24 de julho de 2015.

Com base no cenário apresentado, ainda que o município esteja na tentativa de cumprir a lei, nota-se que os dados relativos à GD, no município de Itatiba, não são suficientes para afirmar que a Meta 19 do PNE foi completamente alcançada

Com ênfase nos mecanismos e nos instrumentos de GD, percebe-se que se despende muita energia em constatar a existência de participantes, mais do que em constatar sua efetividade.

A existência de Grêmios Estudantis, Associações de Pais e Mestres e Conselhos de Escola não é garantia de que a gestão seja efetivamente democrática. Contudo, se o intuito é alcançar a Meta 19, é fundamental que essas associações estejam em pleno funcionamento, uma vez que, muitas vezes, elas podem ser tidas como as principais ferramentas que oportunizam e estimulam a participação de todos no âmbito escolar. Em outras palavras, o que

realmente vai caracterizar o modelo de gestão é o valor que se dá aos participantes ao proporcionar espaços de escuta, opiniões, decisões e autonomia dos sujeitos envolvidos.

Autonomia, entretanto, não se limita a “deixar a equipe gestora escolher o sábado letivo ou ter a participação facultativa em alguns eventos e projetos”. A autonomia está ligada à legítima capacidade de tomar decisões nos diferentes contextos educacionais, portanto, intimamente vinculada às dimensões pedagógica, administrativa e financeira, entrelaçadas com a garantia da participação efetiva da comunidade escolar nos processos decisórios.

Para definir autonomia, na GD, sua compreensão não deve ser restrita e seu sentido não pode ser simplista a ponto de reduzi-la a decisões superficiais, mantendo a centralidade apenas no topo da hierarquia. Para tanto, é necessário entender que:

Autonomia é um processo coletivo e participativo de compartilhamento de responsabilidades, emergentes do estabelecimento conjunto de decisões. Não se trata, na efetivação desse processo, de a escola ser autônoma para alguém, para algum grupo, mas de ser autônoma com todos, em nome da sociedade, desse modo caracterizando-se como gestão democrática, isto é, uma gestão compartilhada e participativa (Lück, 2000).

Sendo assim, além de um princípio integrante das normativas educacionais, a autonomia é um dos principais elementos para consolidação efetiva da GD. Sem a sua presença, o processo fica frágil e superficial.

Diante do que se apresentou, observa-se que a legislação educacional ampara e sustenta a implementação da GD nas escolas. Nas ações efetivadas pelo município de Itatiba, é possível compreender o avanço no cumprimento das exigências legais do PNE (2014-2024), entretanto, é possível notar que ainda se encontram desafios relacionados ao entendimento sobre o real conceito de autonomia.

Ao limitar a significação que o termo autonomia realmente exige no processo de GD, pode-se evidenciar que atitudes centralizadoras ainda estão presentes nos ambientes educacionais, mesmo que a base legal preconize a promoção de uma gestão efetivamente democrática. Não basta cumprir tais exigências, é necessário que práticas sejam ressignificadas, ampliando ações efetivamente autônomas e práticas verdadeiramente coletivas.

Com a recente aprovação do novo PNE 2026-2036, espera-se que o município de Itatiba continue com o compromisso de atender às exigências legais; mas que, principalmente, avance no aprofundamento dos objetivos definidos, nas metas traçadas e nas estratégias estabelecidas, a fim de promover o fortalecimento da autonomia e a sua ampliação efetiva nos espaços escolares.

5 METODOLOGIA

Esta seção tem como objetivo descrever o percurso metodológico que se deu a partir da elaboração e posterior aplicação de um questionário destinado às diretoras de escola responsáveis pelos Centros de Educação Infantil, que atendem crianças de 4 e 5 anos, na cidade de Itatiba/SP.

De natureza descritiva e abordagem qualitativa, em que se traduzem os resultados em conceitos e ideias, a pesquisa intitulada “A implementação da Gestão Democrática nos Centros de Educação Infantil do Município de Itatiba” teve por objetivo geral compreender o processo de implementação da GD na Educação Infantil do município de Itatiba-SP

Para tanto, seguindo as determinações legais vigentes no país, foi seguido, rigorosamente, o processo de submissão do projeto de pesquisa, para a sua realização, ao Comitê de Ética em Pesquisa⁶ (CEP), bem como solicitada a autorização de sua realização à Secretaria de Educação do município sede da pesquisa.

5.1 A REDE DE ENSINO DE ITATIBA/SP

Com uma população de 121.590 habitantes (IBGE, 2022) e com uma estimativa de 127.112 habitantes para o ano de 2025, a cidade de Itatiba está localizada na região metropolitana de Campinas, Sudeste do estado de São Paulo.

Tendo a Secretaria Municipal de Educação como responsável pela gestão das políticas educacionais e também por orientar, acompanhar e avaliar o trabalho nas Unidades Educacionais, conta com o atendimento nas modalidades municipalizadas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II.

A educação infantil é oferecida nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), sendo o atendimento em creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas pré-escolas para as crianças de 4 a 5 anos. Cada CEMEI conta com uma equipe gestora, composta pela direção, pela coordenação e, caso aumente a quantidade de alunos, é designado um vice-diretor para compor esse quadro.

⁶ CAAE: 89229025.8.0000.5514

Na busca por um ensino de qualidade, o município de Itatiba, por meio da Secretaria de Educação, enfatiza os princípios democráticos e tem como filosofia o:

[...] atendimento democrático e de qualidade às questões relacionadas à educação escolar no município. Democracia na educação significa, especialmente, incluir todos no ensino fundamental e o máximo possível na educação infantil para, desse modo, atingir a universalização do ensino (Itatiba, 2022).

No segmento da educação infantil, modalidade integrante da pesquisa em questão, tem-se o objetivo de garantir os direitos das crianças de 0 a 5 anos, oferecendo uma educação de qualidade e em consonância com os dispositivos legais. Com a pretensão de desenvolver uma gestão participativa, alicerçada na dialogicidade, na cooperação e na ética profissional, acompanha e orienta pedagógica e administrativamente a equipe gestora, promovendo a interação da família, da comunidade, dos profissionais da educação e de outros colaboradores.

5.2 QUESTIONÁRIO

O questionário elaborado pela pesquisadora foi o instrumento escolhido a fim de obter possíveis respostas aos objetivos elencados no início da pesquisa. Quanto à definição de questionário, Gil (2008) aponta que:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. Os questionários, na maioria das vezes, são propostos por escrito aos respondentes. Costumam, nesse caso, ser designados como questionários autoaplicados (Gil, 2008, p. 121).

Desse modo, com a intenção de favorecer o acesso, considerando a comodidade e o respeito ao tempo e à disponibilidade das participantes para o preenchimento, optou-se por utilizar um formulário digital (Google Forms), que foi disponibilizado via e-mail para os 25 CEMEIs que atendem crianças de 4 e 5 anos no município. Vale ressaltar que dos 25 Centros, 2 fazem parte de um agrupamento, em que cada diretora é responsável por 2 CEMEIs. Sendo assim, totalizaram 23 CEMEIs.

A elaboração do instrumento foi alicerçada pelo referencial teórico pesquisado e teve como princípio as ferramentas e as ações descritas como necessárias para efetivar a GD nas

escolas. Dentre elas estão: a forma de provimento ao cargo da direção, a autonomia nas diferentes esferas, a constituição e a manutenção dos órgãos colegiados, a participação da comunidade escolar e o lugar que as crianças da EI ocupam na forma de gestão assumida.

Uma prévia das questões foi apresentada para revisão e validação por parte da orientadora, a qual sugeriu ajustes para aperfeiçoar a escrita e a organização das questões. Não houve aplicação de um teste piloto.

O questionário, cuja cópia pode ser encontrada no Apêndice desta dissertação, foi organizado em questões abertas e fechadas e em seções. Ele inicia-se com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o aceite pelas voluntárias, seguido por questões que têm como pretensão delinear a caracterização das participantes e, posteriormente, há perguntas que visam levantar a percepção das diretoras acerca da GD na unidade escolar pela qual são responsáveis.

5.3 COLETA DOS DADOS

Após esta etapa, iniciou-se o contato com as escolas para apresentação da proposta de pesquisa, foi feito o convite de participação à responsável pela escola e o envio do link do questionário. No período de uma semana, obteve-se apenas uma participação na pesquisa. Esse fato foi encarado como um sinal de que o caminho a ser trilhado seria desafiador e de que, possivelmente, haveria necessidade de rever as estratégias e replanejar a forma de alcançar o maior número de participantes possível.

Recorreu-se, então, a algumas personalidades que exercem papéis importantes na Secretaria de Educação, solicitando o reforço do convite para as diretoras. Todavia, após uma semana, nada havia mudado e o questionário contava ainda com uma única participação.

Longe de se entender o ocorrido como um fracasso do método utilizado, percebeu-se que a resistência e os obstáculos apresentados poderiam oferecer brechas para ações interpretativas que, ao invés de tornarem inválido o processo, poderiam contribuir para uma análise aprofundada do contexto que está sendo estudado.

Contudo, ainda que tal resistência oferecesse um aparato para ser analisado, optamos por mais uma nova força-tarefa na tentativa de obter a adesão das convidadas. Desta vez, a pesquisadora entrou em contato com algumas coordenadoras que atuam em conjunto com as

diretoras contatadas anteriormente para refazer o convite, solicitando que um membro da equipe gestora participasse da pesquisa, respondendo ao questionário.

Após esta ação, das 23 escolas contatadas, 11 adesões foram obtidas. Sabendo-se que o contingente de respostas desejadas ainda não havia sido atingido e a certeza de um longo trajeto a ser seguido a fim de se consolidar a etapa metodológica, iniciou-se a terceira investida para a participação na pesquisa, de forma que o convite foi mais uma vez refeito àquelas diretoras que ainda não tinham se pronunciado. Foi enviado mais um e-mail, só que, desta vez, personalizado às escolas que ainda não haviam respondido. Após esta ação, uma escola aceitou o convite, somando-se, então, 12 respostas.

Na incansável busca pela parceria, iniciou-se a quarta tentativa de envolver a equipe gestora na participação da pesquisa. Um novo e-mail foi enviado às escolas e, em menos de 1 hora, três escolas se juntaram ao grupo, totalizando 15 escolas participantes e uma nova escola respondeu após alguns dias. Desta forma, totalizaram 16 escolas participantes.

Ao iniciar a análise dos questionários, tentou-se, pela quinta e última vez, obter a participação dos 7 CEMEIs faltantes.

5.4 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados nas questões abertas do questionário foram analisados sob a perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), a qual se dá, de forma geral, a partir da busca por indicadores que levem o pesquisador a conhecer o que está além das respostas obtidas, ou seja, além do significado das palavras. A seguir, objetivando oportunizar um olhar crítico-reflexivo sobre as considerações dos participantes, foi organizado um quadro com a intenção de descrever metódica e fidedignamente os critérios por ela definidos, a fim de conduzir o percurso da análise.

QUADRO 4 — Método para a Análise de Conteúdo segundo Bardin (2016)

Etapa	Descrição da autora	Objetivo principal	Procedimentos
1. Pré-análise	Fase de organização e sistematização inicial da análise. Visa tornar o material operacional e formular um esquema de trabalho.	Organizar o <i>corpus</i> e preparar o material para a análise.	-Leitura flutuante (contato com os documentos que serão analisados (deixar fluir as intuições e primeiras impressões); -Escolha dos documentos (constituição do <i>corpus</i> segundo critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência); -Formulação de hipótese, que significa uma afirmação provisória que se propõe a análise e formulação dos objetivos, finalidade geral que nos propomos; -Elaboração de indicadores; -Preparação do material (transcrição, normalização e ordenação).
2. Exploração do material	Fase de codificação e categorização.	Transformar os dados do texto em unidades significativas para organizá-las em categorias.	- Definir as unidades de registro (palavra, tema, frase, parágrafo, verbos, temáticas, objeto etc.); - Definir as unidades de contexto (trechos, palavras, frases que esclarecem o sentido da unidade de registro); - Codificar as unidades, atribuindo-lhes um significado ou número; - Categorização: classificação das unidades em grupos segundo critérios comuns (semântico, sintático, léxico e expressivo); - Pode ser a priori (pré-definida) ou a posteriori (emergente).
3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação	Análise e interpretação dos resultados obtidos, utilizando-os com fins teóricos ou pragmáticos.	Tratar os resultados brutos de maneira a serem significativos, válidos e fiéis.	-Operações estatísticas; -Síntese e seleção dos resultados; -Inferências; -Interpretação.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bardin (2016).

6 ANÁLISE DOS DADOS

A presente seção tem como objetivo analisar os dados obtidos a partir do questionário aplicado à equipe gestora dos CEMEIs do município de Itatiba, a fim de compreender a caracterização da GD nesses Centros de Educação Infantil.

Buscando seguir a análise proposta por Bardin (2016), apresentada na seção anterior, primeiro será apresentado o resultado da pré-análise. Em seguida, será apresentada a análise das respostas do questionário.

6.1 PRÉ-ANÁLISE

Ainda antes de ter atingido o objetivo proposto com relação à quantidade de adesões ao questionário, iniciou-se uma pré-leitura dos dados obtidos, utilizando-se da leitura flutuante, destacada por Bardin (2016) como o primeiro contato com o material, que tem como objetivo conhecer e levantar as primeiras impressões dos dados para depois analisá-los.

Ao iniciar esse ensaio para a análise do conteúdo, foi observado que, dos 15 questionários respondidos, 3 deles contavam com alguns termos muito parecidos com o que outrora havia sido lido pela pesquisadora em sua revisão de literatura. Vale ressaltar que as respostas eram de uma questão aberta contida no questionário. Neste momento recorreu-se à tecnologia, optando pela Inteligência Artificial (IA) generativa, mais precisamente pelo site ZERO GPT, para apurar tal coincidência. Em duas das respostas, detectou-se 100% de semelhança com textos gerados por IA; enquanto em uma terceira, o índice de semelhança foi de 35,5%.

Diante desta primeira impressão, retornou-se ao questionário para reavaliar a questão e analisar o impacto da interferência nas respostas. Visando não invalidar a pesquisa frente ao ocorrido, optou-se por tratar tal fato no momento da categorização dos dados coletados.

Sem dúvida alguma, a era da informação trouxe mudanças consideráveis para a vida contemporânea. Várias foram as transformações que impactaram o cotidiano das pessoas, e, no período pandêmico, elas não só foram evidenciadas, como foram essenciais para continuar – ainda que de forma adaptada e remota – a comunicação, o trabalho, os estudos e outros.

Moran, um pesquisador e defensor da tecnologia aplicada à educação em prol da aprendizagem, em seus escritos, em parceria com Masetto e Behrens, no livro “Novas

Tecnologias e mediação pedagógica”, que teve seu primeiro volume no ano de 2000, já destacava que as aulas convencionais estavam ultrapassadas e que as ferramentas tecnológicas, longe de ser uma panaceia, poderiam contribuir muito para as mudanças emergentes, principalmente, no que diz respeito à mudança de paradigmas de todos os envolvidos no cenário educacional. De acordo com os autores (Moran, Masetto e Behrens, 2000), os recursos digitais proporcionariam menos rigidez na forma de conceber o conhecimento e maior flexibilidade, possibilitando que professores e alunos almejassem cada vez mais um ensino de qualidade.

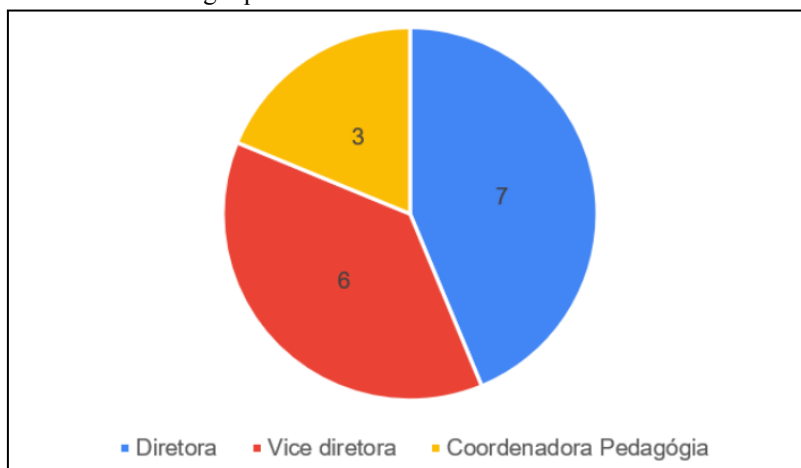
O tema tecnologia, principalmente na área educacional, já gerava polêmica quando inserida na sala de aula; entretanto, com a pandemia, houve a necessidade não só de aceitar, mas também de aprender a manuseá-la a fim de que se pudesse dar continuidade aos trabalhos. Agora, com a presença da IA generativa de fácil acesso, vê-se que um estudo aprofundado e *in loco*, para entender e, a partir daí, traçar metas e instaurar políticas públicas para seu uso, torna-se imprescindível.

6.2 ANÁLISE DESCRITIVA DAS RESPOSTAS FECHADAS

6.2.1 Características das diretoras

A partir das questões fechadas, o resultado dos 16 questionários demonstra que todas as respondentes são mulheres e que a maioria das questões foi respondida pelas próprias diretoras, seguidas pelas vice-diretoras e coordenadoras. O tempo na profissão varia de um a 16 anos, sendo que apenas 3 diretoras exercem o cargo na mesma escola, desde a sua nomeação. Quanto ao grau de escolaridade, apenas 1 diretora possui Pós-Graduação *Stricto Sensu* e as demais possuem Pós-Graduação *Lato Sensu*. Os gráficos de 1 a 4 apresentam esses dados de forma visual, de modo que é possível compreender melhor o cenário com o qual se está lidando.

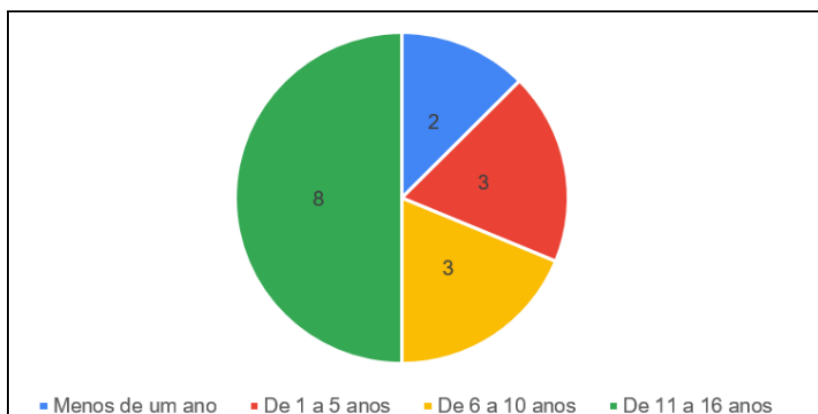
GRÁFICO 1 – Cargo que exerce na escola



Fonte: Organizado pela autora (2025)

O Gráfico 1 apresenta a distribuição, com relação ao cargo ocupado, das respondentes ao questionário. Ou seja, dos 16 questionários, sete foram respondidos pelas próprias diretoras; seis, pelas vice-diretoras; e três, pelas coordenadoras.

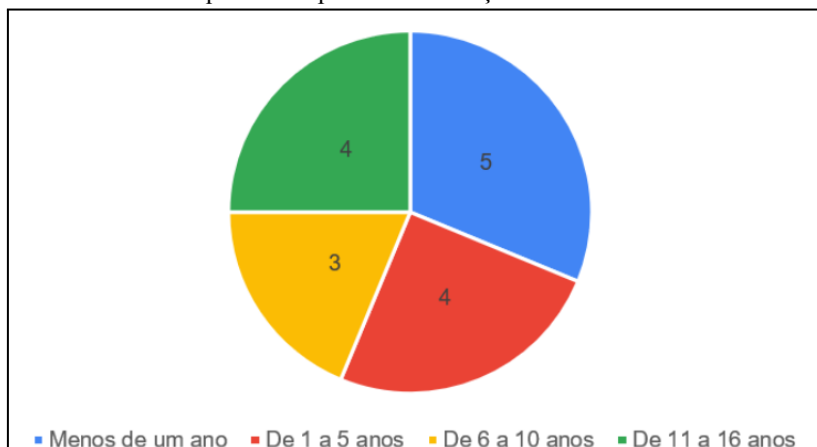
GRÁFICO 2 – Há quanto tempo exerce a função



Fonte: Organizado pela autora (2025)

O Gráfico 2 permite que se tenha uma visão relacionada ao tempo que as respondentes têm no cargo, na função de gestoras. Notamos que a grande maioria delas (oito), tem de 11 a 16 anos, o que sugere que tenham uma experiência importante e alguns ideais consolidados. Três respondentes têm de seis a 10 anos na função, e outras três, de um a cinco anos. Apenas duas respondentes têm menos de um ano na função, o que pode sugerir que, devido ao pouco tempo de experiência, ainda não tenham clara a forma como podem e/ou devem agir com relação à GD. Na verdade, mesmo as gestoras que estão na faixa entre um e cinco anos, podem ainda estar construindo um caminho, o qual pode estar sendo direcionado para a GD ou não.

GRÁFICO 3 - Há quanto tempo exerce a função na Unidade

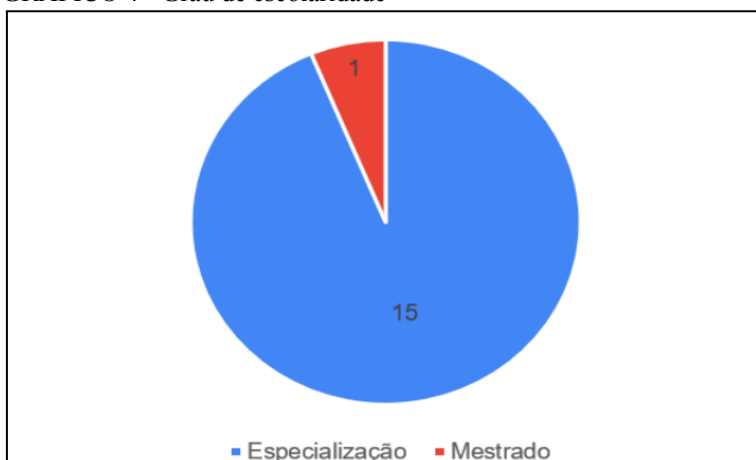


Fonte: Organizado pela autora (2025)

O tempo de trabalho em uma Unidade Escolar também é um fator que pode ser de grande relevância, já que, de acordo com a comunidade com a qual se trabalha, as ações efetivas, as sugestões e as propostas podem tomar rumos distintos. Em outras palavras, possivelmente, as gestoras que estão há menos de um ano na Unidade Escolar tenham mais dificuldades em colocar as suas ideias em prática, em fazer com que a GD realmente funcione da forma que seria desejável.

Por outro lado, as gestoras que já estão na mesma Unidade há mais tempo tiveram a oportunidade, caso assim almejassem, de pensar e propor os espaços democráticos, oferecer formação, ajudar para que os atores envolvidos pudessem também entender o seu papel.

GRÁFICO 4 - Grau de escolaridade



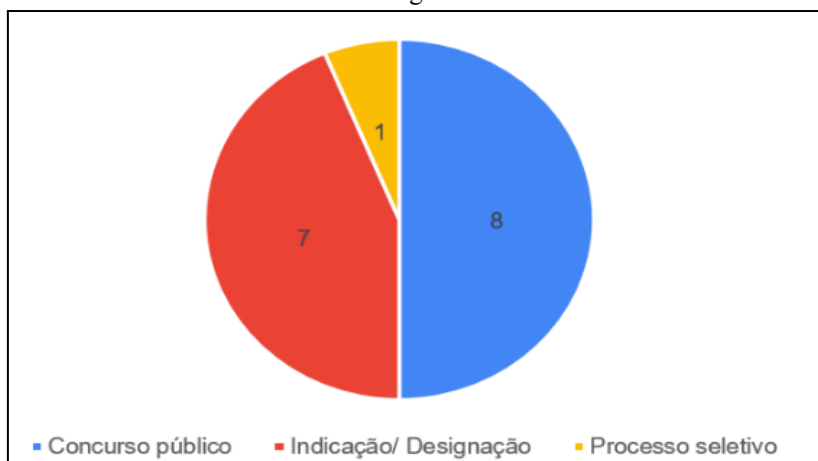
Fonte: Organizado pela autora (2025)

No que concerne ao grau de escolaridade, nota-se que a grande maioria tem ao menos especialização e que apenas uma das gestoras possui mestrado.

Sabe-se que, embora a especialização seja de grande valia, muito se aprende na pós-graduação *Stricto Sensu*, pois o movimento de pesquisa próprio desta etapa acadêmica contribui significativamente com a ampliação do olhar para as mais diversas situações, o que poderia colaborar também com a promoção da GD.

Na sequência, tem-se a visualização da forma como as gestoras tiveram acesso ao cargo que ocupam.

GRÁFICO 5 - Forma de acesso ao cargo



Fonte: Organizado pela autora (2025)

Dado o Gráfico 5, pode-se observar que, sobre o provimento ao cargo, metade das respondentes assumiu exclusivamente por meio de concurso público, outras sete acessaram por indicação/designação (sem processo seletivo) e uma indicou ter passado por processo seletivo. Dessa forma, pode-se afirmar que a eleição não faz parte do processo de escolha do diretor nas unidades de Educação Infantil investigadas. Esse dado pode ser extremamente relevante ao resultado final da pesquisa em questão, já que este é um elemento que pode favorecer ou limitar a efetivação da GD.

De acordo com a literatura da área, há três formas mais comuns de se prover o cargo de diretor: eleição, indicação e concurso público. Promover os diretores por meio de eleição, em que a comunidade escolar decide quem ocupará este cargo, é considerado como o mecanismo mais democrático; entretanto, como pudemos constatar nesta pesquisa, nenhum diretor participante passou por esse processo. Indicar de forma política ou técnica um diretor de escola é tido como um procedimento que caminha em sentido contrário ao princípio democrático, pois se entende como uma forma de manipulação política, em que predomina o controle do poder público. Souza (2019) aponta que:

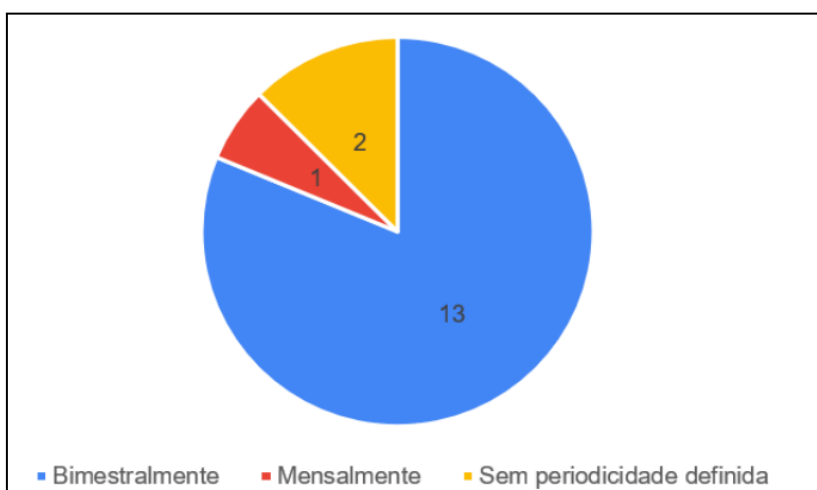
Indicar política ou tecnicamente o dirigente escolar pressupõe compreender a direção da escola pública não como uma função a ser desempenhada por um especialista da carreira do magistério, mas como um cargo político de confiança do governante municipal ou como instrumento de compensação no jogo político eleitoral (Souza, 2019, p. 274-275).

Por fim, como forma de superar o controle político presente na indicação de diretores, está o concurso público, que surge como um instrumento para selecionar tecnicamente as pessoas aptas a exercerem o cargo. Neste caso, o diretor é tido como um operador na estrutura hierárquica e acredita-se estar menos submisso às políticas da escola e do sistema de ensino por ter assumido o cargo por méritos próprios.

6.2.2 Características das unidades escolares: espaços de participação

Quanto aos espaços de decisão e deliberação, todas as unidades indicaram possuir Conselho Escolar, Conselho de Classe e Associação de Pais e Mestres. Na grande maioria das unidades, os encontros nesses três espaços ocorrem bimestralmente. Já em relação ao Grêmio Estudantil, apenas três unidades indicaram possuí-lo.

GRÁFICO 6 - Periodicidade do Conselho Escolar

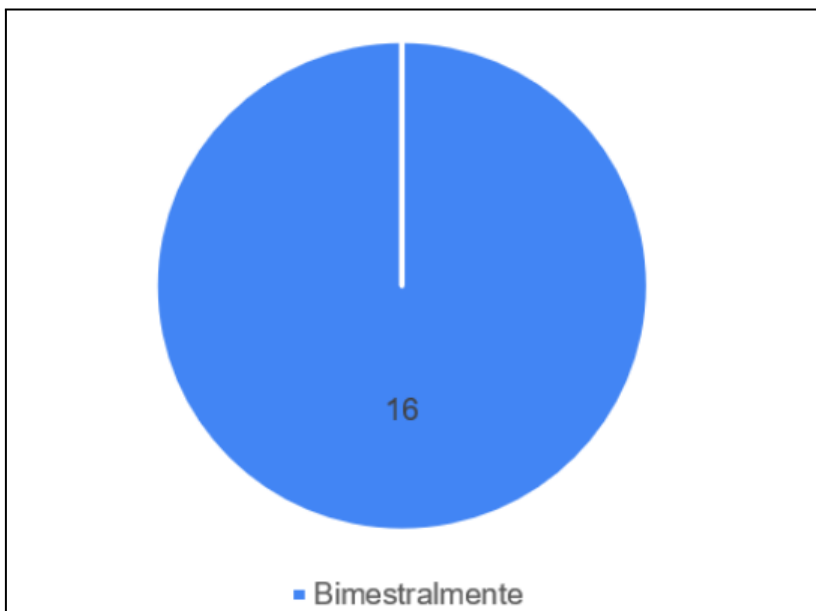


Fonte: Organizado pela autora (2025)

Como pode ser observado no Gráfico 6, todas as escolas reúnem o Conselho Escolar; contudo a frequência é um fator que pode ser determinante. Nota-se que, das 16 escolas, 13 delas reúnem-se bimestralmente e uma, mensalmente; o que possibilita inferir que há mais

oportunidades para que a GD venha a se realizar do que nas duas escolas cuja periodicidade não é bem definida.

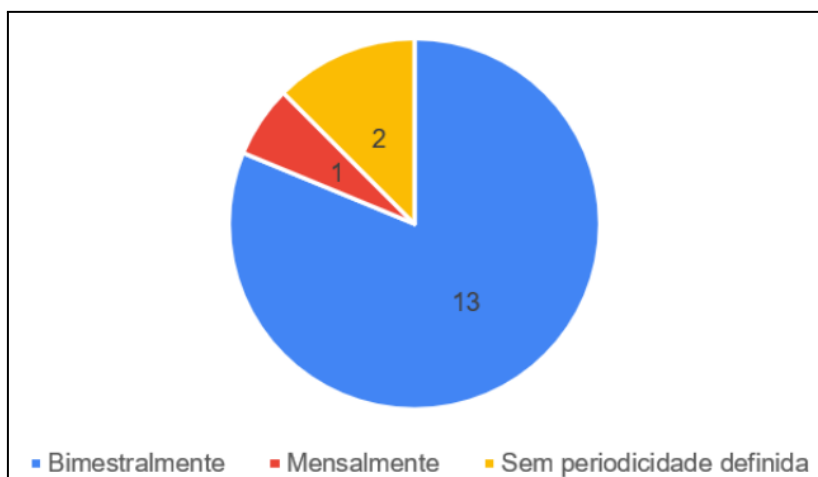
GRÁFICO 7 - Qual a periodicidade do Conselho de Classe



Fonte: Organizado pela autora (2025)

Com relação ao Conselho de Classe, nota-se que todas as Unidades Escolares pesquisadas realizam a sua reunião bimestralmente, provavelmente, para que sejam discutidos os resultados obtidos após a realização das avaliações e, possivelmente, para que novas estratégias venham a ser discutidas a fim de que os objetivos sejam alcançados ou até superados. A grande questão é a forma como esse Conselho é organizado, quais são os participantes, quem pode falar, quem ouve, de quem são as sugestões aceitas e quais são os motivos de tudo isso.

GRÁFICO 8 - Periodicidade da realização das reuniões da Associação de Pais e Mestres



Fonte: Organizado pela autora (2025)

A APM é uma outra oportunidade interessante de se promover a GD. Com relação à periodicidade com que os associados se reúnem, há a mesma frequência que acontece com o Conselho de Escola. A questão nesse ponto é quem são efetivamente as pessoas que participam dessa associação, como é feito o convite e de que forma os interessados podem participar.

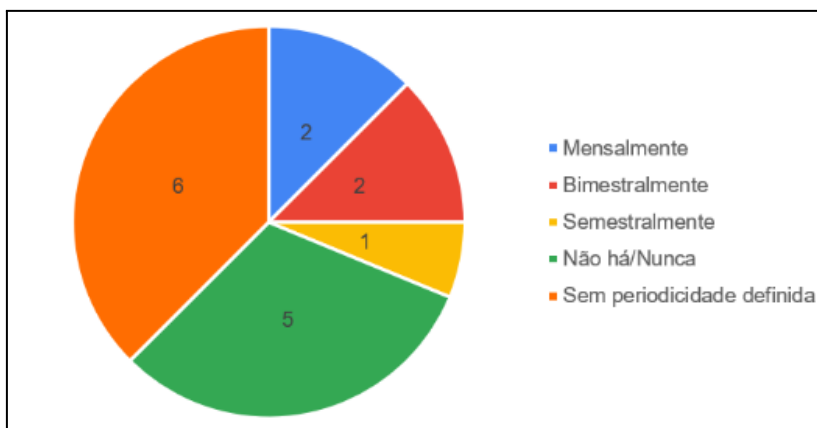
GRÁFICO 9 – Periodicidade das reuniões do Grêmio Estudantil



Fonte: Organizado pela autora (2025)

O Grêmio Estudantil é uma excelente forma de desenvolver a criticidade e a consciência cidadã dos alunos; contudo, pelo que parece, ainda não é uma realidade nessa etapa da educação institucional. Por outro lado, vê-se que duas escolas já adotam o Grêmio, o que, certamente, será significativo para a escola e, principalmente, para os estudantes que o compõem.

GRÁFICO 10 – Periodicidade das Assembleias



Fonte: Organizado pela autora (2025)

Duas unidades indicaram realizar assembleias mensalmente, duas, bimestralmente, e uma, semestralmente. Todas as outras indicaram não realizar ou realizar sem periodicidade definida.

A respeito dos colegiados acima elencados, que aparecem na pesquisa como instrumentos importantes e legítimos para a GD, estes já foram destacados anteriormente como ferramentas de fortalecimento, ou seja, são condições para a GD e, ainda que seja reconhecida a sua importância no âmbito escolar, apenas sua presença não é suficiente para que a GD se consolide. Sobre essa afirmação, Souza (2019) destaca que:

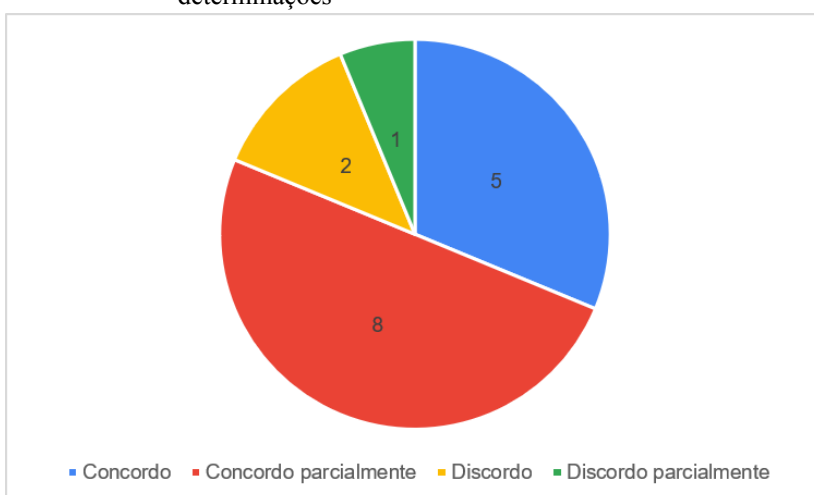
O uso da expressão ‘condições de gestão democrática’ tem relação com o fato de que os usuais procedimentos adotados nas escolas e redes públicas de ensino com vistas à constituição ou ao incremento da GD são, a nosso ver, ferramentas. Isso significa que não é a existência de um ou vários desses procedimentos que garante o desenvolvimento democrático das escolas públicas (Souza, 2019, p. 273).

Assim sendo, a partir dessa consideração, entende-se que apenas as ferramentas não são condições para se ter uma GD, mas é a partir delas que se estimula a participação e o diálogo, oportunizando a escuta de todos, traduzindo as diversidades de opiniões em relações sociais que fortalecem a democracia.

6.2.3 Percepção das gestoras sobre participação

Diante da afirmação: “A escola está inserida num contexto hierárquico, no qual o diretor recebe ordens e cumpre determinações”, prevaleceram as respostas “concordo” e “concordo parcialmente” e a parcela menor manifestou-se contrária, discordando da afirmação. Partindo desse resultado, entende-se que as participantes identificam a existência da hierarquia no contexto educacional e esse reconhecimento mostra que, embora a GD seja um princípio legal instaurado, a equipe gestora ainda convive em um contexto educacional marcado por estruturas verticalizadas. A seguir é possível verificar a forma como se distribuíram as opiniões para a afirmação.

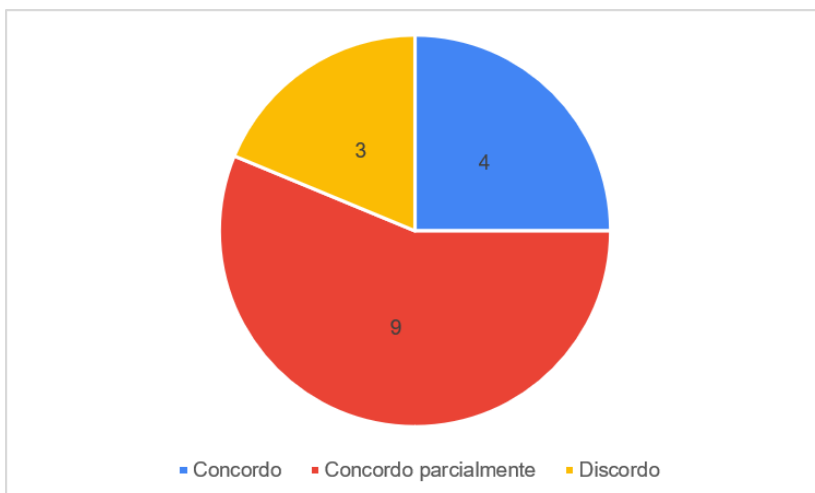
GRÁFICO 11 – A escola está inserida num contexto hierárquico, no qual o diretor recebe ordens e cumpre determinações



Fonte: Organizado pela autora (2025)

Quanto à participação da equipe gestora nas decisões, juntamente com a Secretaria de Educação, a maioria das respondentes concorda parcialmente que há participação; entretanto, por não se tratar de concordância total, pode-se caracterizar que ela acontece, mas ainda existem lacunas no que diz respeito ao estabelecimento de diálogo. No gráfico 12, é possível verificar a forma como a participação nas decisões tomadas pela Secretaria da Educação é percebida pelas gestoras participantes da pesquisa com relação ao seu envolvimento e à consideração de suas sugestões.

GRÁFICO 12 – A escola está inserida num contexto hierárquico, em que o diretor participa das discussões e tomadas de decisões juntamente aos representantes da Secretaria de educação.



Fonte: Organizado pela autora (2025)

Na sequência, tem-se o Gráfico 13, o qual traz informações acerca da participação da comunidade em geral e da questão da decisão final nas tomadas de decisão.

GRÁFICO 13 – É assegurada a participação da comunidade escolar (pais, professores, funcionários, alunos) nas tomadas de decisões, entretanto, o último parecer é da direção.



Fonte: Organizado pela autora (2025)

A partir das respostas dadas pelas gestoras, é possível inferir que duas delas concordam que há participação da comunidade em geral e que as decisões finais ficam a cargo da direção. Outras quatro gestoras são categóricas em discordar, o que leva à compreensão de que nem a comunidade participa, nem a direção toma a decisão final. Talvez, isso ocorra porque a decisão seja tomada por toda a equipe gestora ou até pela equipe gestora e pelos professores.

Por outro lado, aquelas que concordam parcialmente (seis) ou discordam parcialmente (quatro) da afirmação, percebem que um dos lados não vai bem, ou seja, ou a comunidade não participa e a direção toma a decisão final ou a comunidade participa e a decisão é tomada por todos os membros, de forma democrática.

Para finalizar este bloco de afirmações sobre o processo de participação coletiva, como sendo parte integrante e fundamental da GD, tem-se o Gráfico 14.

GRÁFICO 14 – É assegurada a participação da comunidade escolar (pais, professores, funcionários, alunos) nas discussões e demandas da unidade educacional e as decisões tomadas em conjunto, são posteriormente informadas à Secretaria de Educação



Fonte: Organizado pela autora (2025)

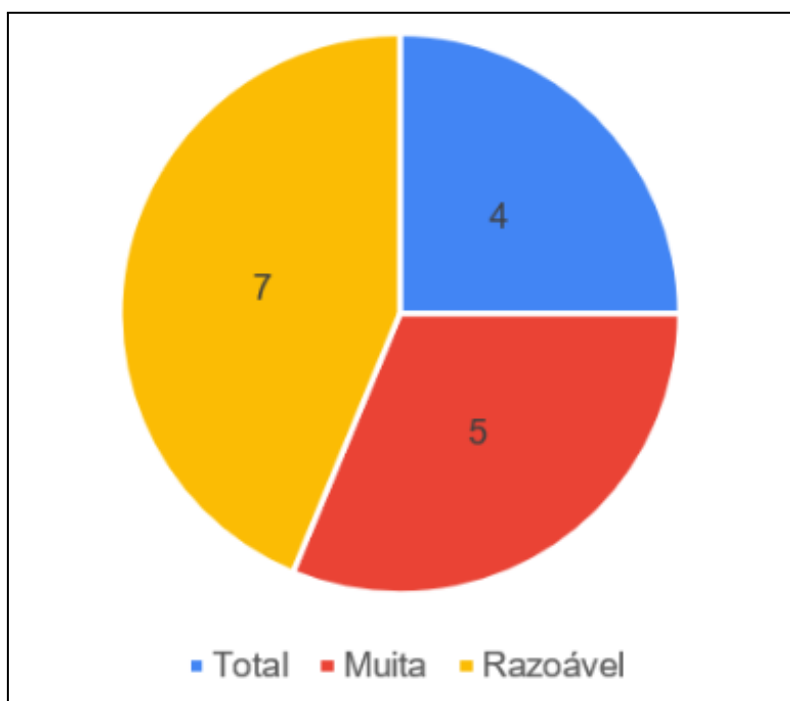
A partir das respostas, pode-se perceber que, ao se posicionarem sobre discutir e decidir as demandas da unidade educacional em conjunto com a comunidade escolar e, posteriormente, informar as decisões tomadas à Secretaria de Educação, as 8 gestoras que concordaram com a afirmação possuem uma determinada autonomia para presidir o movimento de interação com a comunidade escolar. Tal evidência reflete que, a partir do momento em que há a necessidade de comunicação, há mecanismos que centralizam as decisões tomadas no âmbito escolar.

Há outras sete gestoras que concordam parcialmente e uma que discorda parcialmente. Possivelmente, essa parcialidade reflete que uma das partes da afirmação confronta a realidade, isto é, ou não é assegurada a participação da comunidade nas decisões ou as decisões (todas ou algumas) não são levadas à Secretaria de Educação.

6.2.4 - Percepção das gestoras sobre autonomia

Ao analisar o grau de autonomia da equipe gestora, pode-se observar a predominância da classificação “razoável” em quase todas as dimensões de gestão. Ao iniciar a análise, voltou-se o olhar ao provimento de cargo na tentativa de relacioná-lo às respostas apresentadas, porém não se observou relação na medida em que tanto as diretoras designadas, quanto as concursadas, fizeram a mesma opção.

GRÁFICO 15 – Grau de autonomia da equipe gestora quanto à Gestão Pedagógica

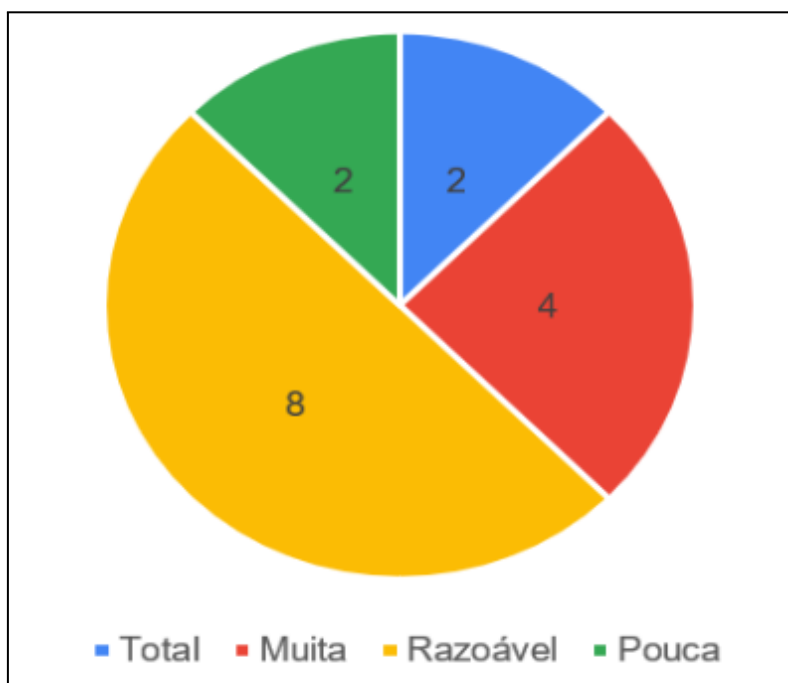


Fonte: Organizado pela autora (2025)

Ao analisar o Gráfico 15, verifica-se que a maioria das participantes (7) considera que sua autonomia com relação à Gestão Pedagógica é “razoável”. Por outro lado, outras 5 participantes consideram que têm muita autonomia, enquanto outras quatro entendem ter autonomia total. Percebe-se que a autonomia existe na função de gestora, contudo a percepção das diretoras com relação ao ponto até onde podem ir é diferente. Possivelmente, as experiências vividas contaram no momento de responder a essa questão e aquilo que realmente entendem por autonomia; pois, só pelo fato de se estar inserido em um sistema que institui um currículo a ser seguido, divisão de sala de acordo com a faixa etária e outras conveniências, já fica subentendido que a autonomia não é absoluta.

A partir da análise do quadro a seguir, pode-se identificar a percepção das gestoras no que concerne à autonomia frente à Gestão Administrativa.

GRÁFICO 16 - Grau de autonomia da equipe gestora quanto à Gestão Administrativa



Fonte: Organizado pela autora (2025)

O resultado da pesquisa indica que as respondentes percebem ter menos autonomia nessa esfera do que tinham na esfera pedagógica, já que 10 delas entendem ter pouca ou razoável autonomia administrativa. Enquanto apenas seis gestoras acreditam ter muita ou total autonomia. Nessa esfera também é possível questionar a autonomia total devido às obrigações que devem ser cumpridas de acordo com normativas vindas das Secretarias de Educação e até do Ministério da Educação (MEC).

Com relação à autonomia na gestão financeira, três diretoras consideram ter total autonomia. Essa resposta pode ser um indicativo de que a GD não esteja em funcionamento, pois a partir do momento em que se ouvem os outros membros da comunidade escolar e se chega a um consenso com relação aos gastos, talvez a autonomia não possa ser vinculada apenas à equipe gestora. Por outro lado, aquelas que responderam que têm pouca autonomia (2) podem estar pensando tanto na questão da GD, em que os membros da comunidade escolar participam de todas as decisões, quanto nas regras às quais a escola está submetida com relação ao levantamento de verbas e seus gastos.

O Gráfico 17 ilustra as respostas dadas pelas respondentes à questão da autonomia relacionada à gestão financeira.

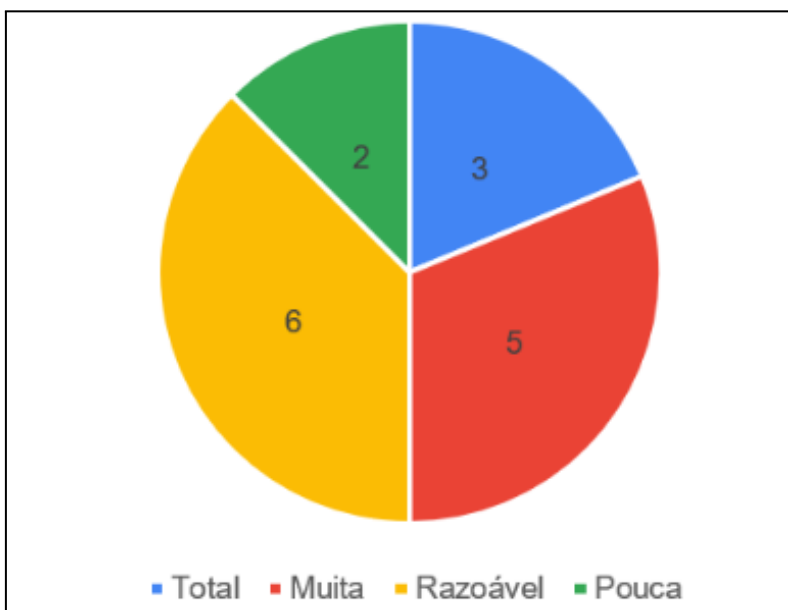
GRÁFICO 17 – Grau de autonomia da equipe gestora quanto à Gestão Financeira



Fonte: Organizado pela autora (2025)

O Gráfico 18 ilustra as respostas dadas pelas gestoras no que se refere à gestão de pessoas. Mais uma vez parece haver um equívoco, pois, a partir do momento em que se trabalha na esfera pública, é inevitável lidar com os horários pré-estabelecidos, regras salariais impostas a todos os servidores públicos, funcionários que assumem o cargo via concurso público e que muitas vezes têm o direito de estar onde estão.

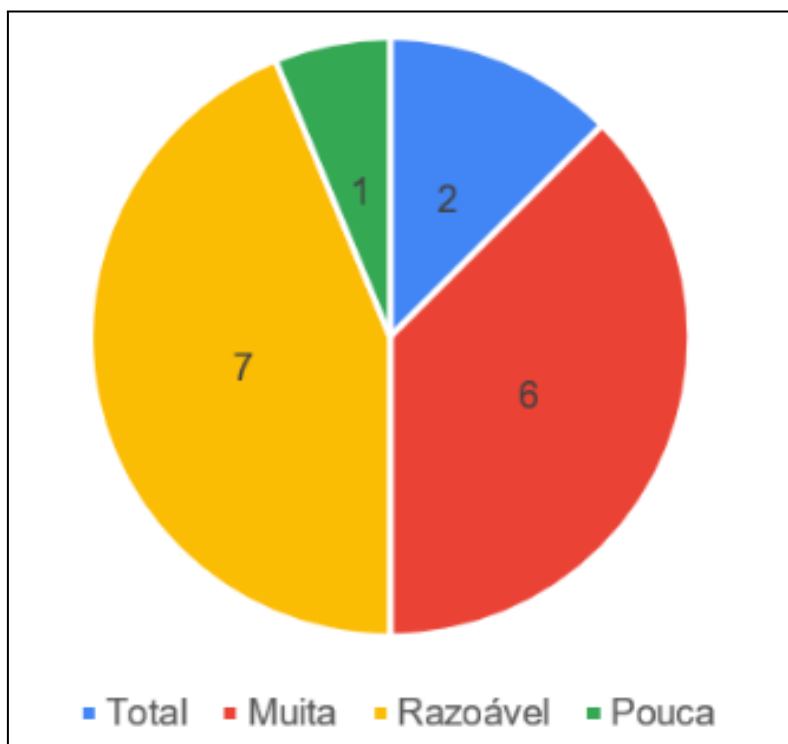
GRÁFICO 18 – Grau de autonomia da equipe gestora quanto à Gestão de Pessoas



Fonte: Organizado pela autora (2025)

Abaixo está o Gráfico 19, o qual revela informações relacionadas à autonomia da equipe gestora no que concerne à gestão da comunicação.

GRÁFICO 19 – Grau de autonomia da equipe gestora quanto à Gestão da Comunicação

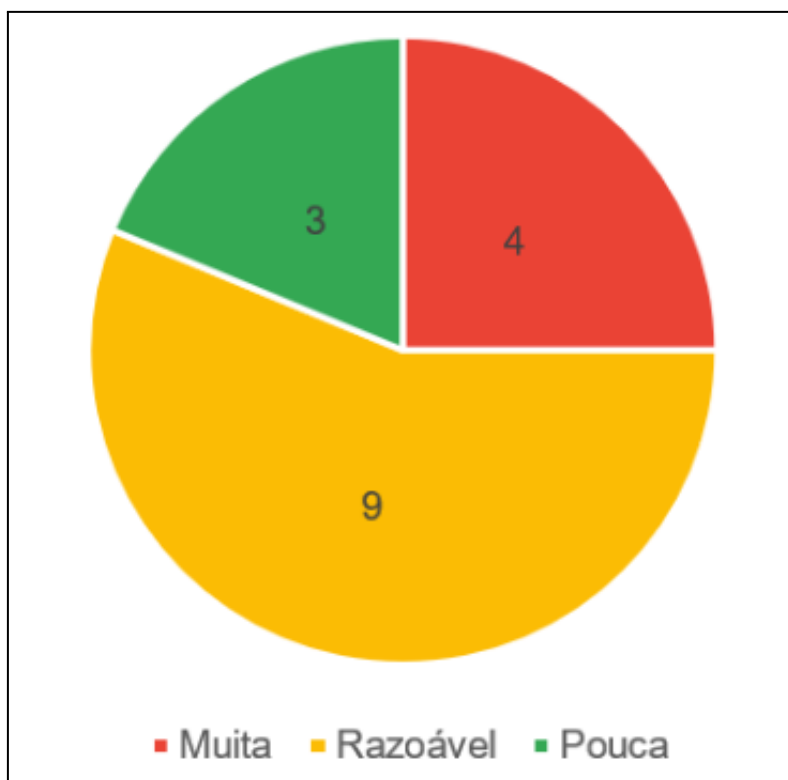


Fonte: Organizado pela autora (2025)

No que tange à gestão da comunicação, parece que há um pouco mais de autonomia, sendo que só uma das gestoras percebe ter pouca. A percepção de pouca ou razoável autonomia, pode estar relacionada a questões de cunho político e/ou a regras que o servidor público precisa seguir se quiser ter progressão salarial e outros benefícios relacionados à conduta no ambiente de trabalho, a partir da avaliação de supervisores ligados diretamente à Secretaria de Educação.

Sobre a gestão da tecnologia, vê-se que nenhuma das gestoras percebe ter total autonomia nesse aspecto, talvez porque esbarrem em questões financeiras, estruturais ou algo do tipo.

GRÁFICO 20 – Grau de autonomia da equipe gestora quanto à Gestão da Tecnologia



Fonte: Organizado pela autora (2025)

Retomando as análises, agora de forma integrada, para se entender o significado das respostas de forma global, retornou-se a questão, em que a maioria das diretoras concordou que a escola está inserida em um contexto hierárquico. A partir do cruzamento dessa questão, com a classificação da autonomia que foi ressaltada, isso começa a fazer sentido, pois autonomia nenhuma consegue sobreviver onde o nível hierárquico está em evidência.

Assim, mais do que representar uma posição intermediária na escala de respostas, a recorrência da classificação pode indicar que a autonomia é percebida como limitada, relativa pela maioria das participantes, revelando que ela pode estar condicionada às diretrizes institucionais superiores.

Essa percepção aproxima-se da teoria que compreende que a autonomia escolar não significa independência total ou liberdade absoluta, pois, diferentemente de uma instituição privada, que atua de forma independente, a escola pública está dentro de uma organização pública maior, na qual as políticas e diretrizes educacionais devem ser consideradas e cumpridas.

Sendo assim, a autonomia é praticada de forma interdependente com o sistema de ensino, o qual viabiliza a regulamentação e os vínculos legais, cabendo às escolas a adaptação a sua realidade.

6.3 PERCEPÇÃO DAS GESTORAS SOBRE A GD

Partindo para a análise da primeira questão aberta, em que o objetivo era compreender se as gestoras consideram que a gestão desenvolvida em suas unidades escolares está em conformidade com os princípios da GD previstos nos dispositivos legais, solicitando que justificassem suas respostas, verificou-se que todas as participantes responderam afirmativamente, apontando que suas práticas de gestão estão alinhadas aos dispositivos legais. Mesmo havendo um consenso nas afirmativas das respostas, as justificativas apresentam diferentes elementos que as fundamentam e as particularizam.

A partir da exploração do material, foi possível identificar unidades de sentido recorrentes, posteriormente agrupadas em categorias temáticas. As categorias foram: participação da comunidade escolar, atuação dos órgãos colegiados, gestão participativa baseada no diálogo, transparência e corresponsabilidade e GD como processo permanente.

A participação da comunidade escolar foi a categoria que mais apareceu entre as respostas. As diretoras atrelam a GD à participação de professores, funcionários e famílias, destacando sempre que as decisões são construídas coletivamente. Expressões como "*decisões tomadas em conjunto*", "*participação coletiva*" e "*construção coletiva*" aparecem repetidamente, indicando que as participantes reconhecem a participação como elemento central da GD.

A categoria que também se destacou foi o funcionamento dos órgãos colegiados, com ênfase, especialmente, no Conselho Escolar e na Associação de Pais e Mestres (APM). As gestoras afirmam que, nesses espaços, a comunidade escolar participa das decisões e da definição de prioridades relacionadas à Unidade Escolar. A escolha dos representantes que consta em outra questão ocorre, predominantemente, por meio de processos eleitorais, consultas à comunidade escolar, assembleias e manifestação voluntária dos interessados. As participantes destacam a importância da transparência, da representatividade e da participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Diante disso, entende-se que os colegiados são compreendidos como importantes mecanismos de efetivação da GD.

A gestão participativa baseada no diálogo também foi evidenciada nas respostas, referindo-se à escuta da comunidade escolar, ao compartilhamento das decisões e à valorização das diferentes opiniões. Apenas uma diretora estendeu essa compreensão ao apontar a escuta sensível das crianças:

“Por se tratar de uma escola de Educação Infantil (creche e pré-escola), sabemos que as crianças ainda não participam ativamente das tomadas das decisões da mesma forma que os adultos. No entanto, elas são ouvidas com atenção. A escuta sensível é um valor essencial em nossa prática e procuramos considerar e, sempre que possível, atender às demandas que surgem das crianças”. (Diretora participante)

Diante dessa ação, percebe-se que, embora seja um aspecto extremamente relevante no contexto da educação infantil, apenas uma respondente demonstrou preocupação em reconhecer a criança pequena como sujeito participante das ações escolares, respeitando, inclusive, as especificidades de sua faixa etária.

A categoria transparência e corresponsabilidade também apareceu em diversas respostas, sendo representada pela prestação de contas, pelo compartilhamento das informações e pela responsabilidade coletiva na condução da escola. Com isso, as participantes demonstram compreender que a transparência fortalece a confiança entre os diferentes segmentos da comunidade escolar e contribui para legitimar as decisões tomadas.

Ainda sobre esta primeira questão aberta, uma resposta chamou atenção quando destaca:

“...considero que nossa gestão está em conformidade com os dispositivos legais, mas enxergo isso como um processo contínuo de aprimoramento, e não um estado estático a ser alcançado”. (Diretora de escola)

Esse ponto de vista revela que agir democraticamente não se restringe apenas a cumprir a lei; mas, sim, a estar em constante reflexão e evolução para fortalecimento da GD.

Findando-se a análise desta questão, percebe-se que existe um entendimento das bases legais relacionadas à GD, um conhecimento acerca da importância dos espaços de participação, bem como dos instrumentos previstos nessas bases. Observa-se também que as diretoras reconhecem esses princípios como orientadores de suas práticas. Entretanto, não fazem referências explícitas ao poder de decisão e a autonomia a partir da participação de toda a comunidade que tanto foi apontada nas respostas, bem como aos conflitos de opiniões que fazem parte dos processos democráticos.

Diante disso, fica evidente que o entendimento da GD está fortemente associado à existência dos mecanismos formais de participação, indicando que ainda há a necessidade de

aprofundar, não apenas a reflexão sobre a participação efetiva da comunidade escolar, mas principalmente sobre sua interferência no processo decisório no percurso da gestão.

Essa análise dialoga com Souza (2019), que aponta esses instrumentos como “condições de gestão democrática”, ou seja, ferramentas que incentivam a participação no ambiente escolar. Destaca também, que apenas a criação de ferramentas não é condição suficiente para se ter uma GD, entretanto é a partir delas que se estimula a participação e se otimiza o diálogo, oportunizando o contraditório que se traduzirá em diversidade e divergência de ideias, transformando as relações sociais e fortalecendo a democracia.

A segunda questão aberta busca compreender se a Secretaria de Educação proporciona formação continuada sobre GD e como as gestoras avaliam os conteúdos tratados e sua aplicação dos princípios democráticos em sua unidade escolar. A maioria das respondentes enxerga que a Secretaria da Educação oferece a formação continuada, encarando-a como instrumento que fortalece sua gestão. Respostas como *"troca de experiências"*, *"reflexão"*, *"novas ações"* e *"fortalecimento do diálogo"* aparecem de forma recorrente, indicando que as gestoras entendem a formação como um espaço de aprendizagem e, conseqüentemente, de aprimoramento de sua prática.

Essa compreensão por parte das diretoras vem ao encontro dos escritos de Lück (2000), os quais destacam que a diversidade de competências exigidas do gestor escolar e os constantes desafios da prática tornam a formação continuada essencial. A autora destaca que a atualização permanente complementa a formação inicial e fortalece a atuação do gestor diante das demandas do cotidiano escolar. Ainda apoiando a capacitação de gestores por meio da formação continuada permanente, a autora descreve:

Não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensões, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes, etc. Os resultados da ineficácia dessa ação são tão sérios em termos individuais, organizacionais e sociais, que não se pode continuar com essa prática. A responsabilidade educacional exige profissionalismo (Lück, 2000, p. 29).

Diante desse contexto, entende-se que a formação continuada se torna uma ação importante para o fortalecimento da GD. Embora a maioria das respostas valorize a formação continuada oferecida pela SE, uma nos chama muito a atenção ao responder:

“Foi oferecido um curso em parceria com a PUC durante um ano. Porém, nas nossas formações, não se discute sobre gestão democrática. A postura da Secretaria de Educação não é democrática, portanto, não podem orientar”. (Diretora de escola)

Diferentemente das outras respostas, que associam a formação continuada ao fortalecimento da gestão, a manifestação dessa respondente problematiza a formação continuada e as práticas por ela percebidas. Sendo assim, mesmo de forma única, mas não menos importante, a crítica apresentada sugere que a formação sobre GD adquire legitimidade quando os princípios de participação e diálogo também são percebidos nas relações entre a Secretaria Municipal de Educação e as unidades escolares. Essa interpretação evidencia que as experiências das equipes gestoras não são lineares e que, além das 3 respostas negativas, existem percepções e interpretações divergentes.

Partindo para a última questão aberta, buscou-se entender como é assegurada a representatividade dos alunos de quatro e cinco anos nos momentos de decisão, deliberação e também as ações que são desenvolvidas para estimular essa participação.

Todas as respostas evidenciaram a importância de garantir um espaço de escuta para as crianças. Dentre as formas pelas quais esse espaço se consolida, apareceram as rodas de conversa, as assembleias de classe, os momentos de escolha, a escuta das opiniões das crianças e o incentivo ao protagonismo infantil, demonstrando relevância de sua participação no contexto democrático da sala de aula. Essas ações dialogam com o direito de opinião e expressão garantido no Art. 16, inciso II, do ECA; entretanto, as respostas, no geral, enfatizam a participação das crianças nas práticas pedagógicas que são desenvolvidas apenas na sala de aula. Em nenhum momento foi apontada a participação direta nos momentos de deliberação da escola.

Com relação à participação direta, uma resposta nos chama atenção:

“A representatividade dos alunos de 4 e 5 anos é assegurada por um conjunto de práticas pedagógicas e de gestão que validam a sua voz como legítima e fundamental. Os professores são os principais porta-vozes dessas crianças no Conselho Escolar. Eles trazem para as reuniões as observações, necessidades, interesses e conflitos manifestados pela turma. Uma decisão sobre a compra de novos brinquedos para o parque, por exemplo, é amplamente embasada nas observações que as professoras fizeram sobre o que as crianças mais buscam e necessitam. Os pais e responsáveis também representam os interesses de seus filhos nas reuniões da APM (Associação de Pais e

Mestres) e do Conselho. Eles são vozes fundamentais para questões que envolvem adaptação, alimentação, segurança e bem-estar". (Diretora de escola)

Essa declaração revela-nos a preocupação com a participação das crianças, contudo ao delegar a função de porta-voz a um adulto, seja ele a professora ou a família, transforma a participação discente em uma ação indireta, colocando sua representatividade sob a interpretação e reprodução de outra pessoa, além de fortalecer a hierarquização no ambiente educacional.

Diante disso, a análise sugere que, embora as crianças sejam ouvidas e suas vozes sejam valorizadas de alguma forma no contexto da sala de aula, quando se trata dos processos deliberativos e dos espaços de gestão da escola, sua participação praticamente desaparece e continua sendo mediada pelos adultos.

A partir desse desdobramento, é possível retomar e também constatar, como prática, as reflexões apresentadas na revisão bibliográfica desta dissertação, em que Scramingnon, Borba e Camões (2022) indicam que a efetivação do direito de participação das crianças, ainda, se encontra tradicionalmente mediada pelos adultos.

Quanto ao protagonismo infantil, vale a pena retomar os escritos de Floresta (2011), os quais trazem a experiência de Paul Robin, que esteve à frente do orfanato de Prévost, em Cempuis, por 14 anos (1880 a 1894), onde realizou o seu projeto de "Educação Integral".

Este projeto andava na contramão da educação tradicional, pois, segundo a autora, Paul Robin defendia uma educação que fosse além da aprendizagem de conteúdos e que pudesse contribuir para a formação de sujeitos autônomos, capazes de participar, experimentar, escolher e assumir responsabilidades a partir de experiências concretas de participação.

Robin, defendia também a substituição das relações hierarquizadas, por cooperação e responsabilidade compartilhada; a autogestão era um componente fundamental para o desenvolvimento do potencial autônomo. Ele entendia que a autonomia deveria ser construída desde a mais tenra idade, oferecendo à criança a oportunidade de participar de decisões e de assumir responsabilidades diante das práticas diárias no processo educativo.

Ao analisar a proposta educativa de Paul Robin, fica claro que é possível proporcionar experiências democráticas para as crianças pequenas. A autonomia e a liberdade de expressão podem ser iniciadas na educação infantil e não precisam ser restritas à sala de aula. Esta ação permite preparar a criança para viver em uma sociedade democrática, oferecendo a oportunidade de experimentar as práticas democráticas a partir do cotidiano escolar.

Eis, então, o desafio de potencializar algumas práticas a fim de ampliar o protagonismo infantil nos colegiados deliberativos que permeiam a GD, como, por exemplo, instituir o Conselho Mirim, nos Centros de Educação Infantil, conforme já mencionado anteriormente nesta dissertação (Costa; Miranda, 2023).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente à questão problematizadora desta pesquisa: “Quais os avanços e desafios do processo de implementação da GD na Educação Infantil, no município de Itatiba, depois de 1988?”, delineou-se o objetivo geral como compreender a situação atual da implementação da GD nas unidades de educação infantil do município de Itatiba. Para tanto, os objetivos específicos foram: (a) estudar e apresentar a Constituição Federal e a legislação do Município de Itatiba em relação à GD; (b) analisar a implementação da GD nas escolas de educação infantil sob a ótica dos diretores escolares; (c) identificar os principais desafios encontrados na implementação da GD nas escolas de educação infantil do município.

A fim de cumprir o primeiro objetivo específico, foi realizado um levantamento e um estudo das principais legislações nacionais, desde a Constituição Federal de 1988, que versam sobre a GD. Também foi analisado o Plano atual da Secretaria de Educação de Itatiba para verificar o que a gestão municipal está entendendo como GD e como está fazendo a avaliação da sua implementação.

Nesse sentido, o que foi possível observar é que há como estratégias: o fortalecimento dos grêmios estudantis e das associações de pais, devido ao indicativo de que todas as escolas possuem associação de pais e grêmio estudantil, com exceção das escolas que atendem apenas ao primeiro segmento, ou seja, do 1º ao 5º ano. As unidades de educação infantil não são citadas, todavia, como observado nas respostas dos questionários, há apenas 2 escolas com grêmios na modalidade da educação infantil; o fortalecimento dos conselhos escolares municipais, devido à continuidade das ações de formação e participação dos conselheiros; e o favorecimento dos processos de autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas, contudo, a única ação desenvolvida parece ser a autonomia para escolha do sábado letivo e para a participação facultativa em alguns eventos.

Ou seja, percebe-se que a própria SE tem uma visão limitada sobre a GD da educação, executando ações muito restritas e não propondo ações que realmente correspondam a um exercício democrático de gestão da educação, inclusive, excluindo as crianças da educação infantil e do primeiro segmento de espaços formais de participação.

Para a concretização do segundo e do terceiro objetivos, foi realizada a aplicação de um questionário que teve a participação de 16 gestoras, das 23 unidades de educação infantil do município. Nesse questionário, além de algumas perguntas sobre formação e exercício do

cargo de gestão para contextualização, também havia questões abertas e fechadas que buscavam indícios acerca da percepção das gestoras sobre GD, autonomia das escolas e participação da comunidade escolar.

As diretoras demonstraram conhecimento sobre a GD e seu lugar de destaque no ordenamento jurídico brasileiro. Sob a ótica das participantes, suas práticas na gestão estão em conformidade com a lei, sendo a participação da comunidade, por meio dos órgãos colegiados, o principal argumento para justificar esta correspondência. Todavia, essa participação não se torna consistente e suficiente no quesito “tomada de decisão”, ou seja, pressupõe-se que a participação exista para cumprir protocolo, ou seja, cumprir a lei.

No que diz respeito à autonomia, as respostas apontaram claramente para a existência de uma autonomia assistida, autorizada e, por fim, limitada, pois a autonomia que exige seguir as normas legais, reportar ou pedir autorização às instâncias superiores parece configurar subordinação. Talvez seja por esse motivo que a tomada de decisão não se efetive na participação da comunidade, mencionada no parágrafo anterior. Ainda há de se considerar que ao se falar em autonomia é preciso entender que nunca se terá acesso a uma autonomia plena, ela sempre será relativa, visto que há a necessidade de se respeitar as normas, às pessoas, o próprio contexto social no qual se está inserido.

Um dado significativo apontado nessa pesquisa se deu sobre a participação das crianças, que acontece apenas dentro da sala de aula. Nos espaços deliberativos, ainda que exista um movimento de escuta, as crianças são representadas por um adulto na condição de porta-voz. Isso demonstra que a participação discente, nos processos decisórios, acontece de forma indireta, caracterizando um grande desafio para a efetivação do protagonismo infantil. Nesse sentido, novas pesquisas que se proponham a observar e entender a capacidade infantil de participar das decisões que envolvem o seu espaço educacional parecem ser de grande relevância.

Esta pesquisa tem como limitação o uso de apenas um instrumento de coleta de dados, de modo que processos de participação não puderam ser observados e aprofundados sobre a compreensão de alguns conceitos pelas pesquisadas não puderam ser realizados. Assim, indica-se que pesquisas futuras possam utilizar outros métodos para verificar a implementação da GD nas escolas brasileiras, em particular, nas de educação infantil.

Ao finalizar estes escritos, entende-se que os resultados obtidos deram conta de atingir os objetivos propostos, entretanto, vale ressaltar algumas considerações sobre o percurso deste trabalho.

Conforme já mencionado no memorial, várias foram as mudanças ocorridas a partir desta etapa acadêmica. Leva-se os ensinamentos de Bardin para a vida, pois a análise não vai além apenas do que se escreve, mas também além do que se vê. Foi possível aprender a olhar além do que está explícito, tanto na vida profissional quanto na pessoal.

Algumas inquietações também se fizeram presentes, como a não participação de algumas diretoras na pesquisa, mesmo após sucessivos contatos e também sobre a participação das crianças além da sala de aula. Com relação à participação das crianças, reforça-se a convicção de que reconhecer a criança como sujeito de direitos significa buscar formas de ampliar sua escuta nos processos que envolvem toda a escola e não apenas na sala de aula.

Ao longo desta caminhada, foi possível compreender que a GD não se dá apenas pela criação de normas, regulamentos ou leis. Ela exige disposição para mudar práticas enraizadas, principalmente, no que diz respeito à tomada de decisão, ao exercício de autoridade e à hierarquia. Vale destacar que o contexto político também exerce influência direta nas questões do gerenciamento democrático, uma vez que, períodos políticos pautados no conservadorismo e no empresariamento não costumam favorecer a realização de uma gestão verdadeiramente democrática da escola.

Desse modo, conclui-se que, a fim de que uma gestão seja efetivamente democrática, é necessário reconhecer que liderar não é concentrar poder, mas criar condições, mesmo diante das adversidades, para que todos participem, dialoguem e construam juntos o caminho a ser percorrido pela unidade. Para isso, faz-se necessário o exercício de escuta ativa, de compartilhamento e de aprendizagem, pautando-se nos pilares da autonomia, da participação, da transparência e da pluralidade.

Ao finalizar esta pesquisa, tem-se a certeza de que a GD ainda permanece num processo de evolução e, mais do que cumprir os dispositivos legais, democratizar a gestão significa construir relações ancoradas na confiança, na corresponsabilidade, na participação e no respeito às opiniões alheias.

8 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho?** Como organizar o colegiado escolar. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, Maria Clotilde Pires. **Metodologia Científica**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A. 2016.

BORGES, Rubia; Pandini-Simiano, Luciane. Desafios da Gestão na Educação Infantil: Entre Concepções e Práticas de Gestoras. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 23, n. 3, p. 544-55, 2019. DOI: 10.4013/edu.2019.233.10. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.233.10>. Acesso em: 2 jul. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil - CF/1988**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Plano Nacional de Educação: Meta 19**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/meta19_26dez.pdf. Acesso em: 24 jul. 2026

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente... Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 21 jul.2026.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em:-10 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.644, de 21 de dezembro de 2023**. Dispõe sobre a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm#art1. Acesso em: 2 jul. 2026

BRESSAN, Édio Luís; BRZEZINSKI, Íria. **Metáforas da gestão escolar**. Curitiba: Appris, 2022.

COSTA, Liliane Silva; MIRANDA, Nonato Assis de. Gestão escolar democrática e a participação infantil por meio da representatividade do Conselho Mirim. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 25, p. e023022, 2023. Disponível em: <https://uniso.emnuvens.com.br/quaestio/article/view/4596>. Acesso em: 2 jul. 2026.

DIAS, M. J. P. de O. Princípios da gestão democrática e participativa na educação infantil pública. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 163–181, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/74867>. Acesso em: 2 jul. 2026.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elisabete Londero. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades**. Currículo sem Fronteiras, v. 9, n. 2, p. 258-285, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1573/Drabach_Neila_Pedrotti.pdf. Acesso em: 2 jul. 2026.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor. In: O desafio educacional**. SP: Cortez; Autores Associados, 1989. p. 63-94.

FLORESTA, Leila. **Um projeto de educação integral: a experiência de Paul Robin em "cempius"**. Olhares & Trilhas, [S. l.], v. 8, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/3626>. Acesso em: 21 jul. 2026.

FRANZONI, Juliana Ribeiro Alves. **Gestão Democrática e práticas participativas na Educação Infantil: um estudo de caso numa creche pública municipal**. Mestrado em Educação, Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42 ed., 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Katia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry; LUCK, Heloisa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 6 ed. RJ: DP&, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4a ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ITATIBA (SP). Lei nº 4.845, de 24 de julho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação [...] e em atendimento à Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional da Educação. Itatiba: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: https://www.itatiba.sp.gov.br/templates/midia/secretarias/educacao/plano_municipal_de_educacao/lei_4845_2015.pdf. Acesso em: 10 jul. 2026.

ITATIBA. Secretaria de Educação. **Educação**. Itatiba, 2022. Disponível em: <https://www.itatiba.sp.gov.br/secretarias/educacao>. Acesso em: 31 out. 2025.

ITATIBA (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação – PME de Itatiba/SP: Lei Municipal nº 4.845, de 24 de julho de 2015**. Itatiba: [s. n.], 2024. Disponível em: https://ecrie.com.br/sistema/conteudos/arquivo/a_133_0_1_19122024165836.pdf. Acesso em: 10 jul. 2026.

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. (2021). O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica On Line**, 33.

Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 27 out. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2008.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 17, n. 72, p. 11-26, fev./jun. 2000. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/230>. Acesso em: 8 jul. 2026.

LÜCK, Heloísa et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Cadernos de Gestão, 4).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MILITÃO, Silvio César Nunes. **A gestão democrática na legislação educacional nacional: avanços, problemas e perspectivas**. Horizontes, v. 37, e019007, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v37i0.614>. Acesso em: 2 jul. 2026.

MINAYO, M. C. DE S.. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621–626, mar. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 02 set. 2024.

MIRANDA, N. A. de; SANTANA, M. A. N. (2022). A implementação da gestão escolar democrática na escola pública paulista em discussão. **Horizontes**, 40(1), e022039. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1171>. Acesso em: 2 jul. 2026.

MORAN, José; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

NASCIMENTO, L. F. do; CAVALCANTI, M. M. D. (2017). Gestão democrática na educação infantil. **Revista on Line de Política e Gestão Educacional**, 190–214. <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n1.2017.9991>. Acesso em: 2 jul. 2026.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social – Teoria, Método e Criatividade**. 23.a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 51-66.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org). **Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Sandra Venusia Chagas. **Interação escola e família na perspectiva da Gestão Democrática: compreensões e ações de gestores da Educação Infantil**. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil** [livro eletrônico]. 6. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SCRAMINGNON, Gabriela B. da S.; SANTOS, Liane P. B. dos; CAMÕES, Maria C. de L. S. **“Eu quero uma reunião”: o diálogo com as crianças na gestão democrática da educação infantil**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 1285-1308, jul./dez. 2022

SILVEIRA, T. A. T. M.; ARAÚJO, C. S. (2016). Gestão democrática na Educação Infantil: uma análise da RBPAE no período de 2000 a 2012. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação** - Periódico científico Editado Pela ANPAE, 31(3), 697–717. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol31n32015.63816>. Acesso em: 2 jul. 2026.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, Dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ff53XWVkxxbhpGkqvckvkH/?format=pdf>. Acesso em: 2 jul. 2026.

SOUZA, Ângelo Ricardo. de. **As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 27, n. 103, p. 271–290, abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/jFQH8xLn3TRvn964X7HCD6f/format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2025

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Obrigatoriedade Escolar na Educação Infantil**. Revista Retratos da Escola. Dossiê Educação Infantil. CNTE. v. 5, n.9, p. 245-262, jul./dez. de 2011.

APÊNDICE

Questionário Direção e Coordenação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr(a). Membro(a) da Equipe Gestora a participar de nossa pesquisa, através do preenchimento deste questionário.

Este questionário é parte da pesquisa de mestrado de Josefina Alves Ribeiro, intitulada "A implementação da Gestão Democrática nos Centros de Educação Infantil do município de Itatiba: um estudo sobre os avanços Pós Constituição de 1988", orientada pela Profa. Dra. Karina Carrasqueira Lopes, no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.

Ao concordar com este termo, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade da pesquisadora JOSEFINA ALVES RIBEIRO do curso de PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO da Universidade São Francisco sob a orientação da Profa. Dra Karina Carrasqueira, estando ciente que:

1. O objetivo geral da pesquisa é investigar quais os avanços no processo de implementação da Gestão Democrática na Educação Infantil do município de Itatiba após a Constituição Federal de 1988;
2. Durante o estudo será aplicado um questionário através do Google Forms, que será enviado por e-mail aos diretores dos Centros de Educação Infantil;
3. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo nenhum prejuízo decorrente da decisão;
4. Os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
5. A participação na pesquisa poderá causar riscos como desconforto e constrangimento ao abordar temas relacionados ao próprio trabalho. Para minimizar possíveis riscos e desconfortos, tenho a garantia da confidencialidade, privacidade e total sigilo dos meus dados, garantia da não utilização das informações em prejuízo da minha pessoa, inclusive em termos de autoestima e de prestígio; garantia de que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como meus hábitos e costumes;
6. Além da produção de conhecimentos sobre a implementação da gestão democrática em atenção ao cumprimento da legislação vigente, a presente pesquisa tem como benefício aos participantes e comunidade, o reconhecimento da prática de gestão como forma de subsidiar mudanças e melhorias do clima escolar e na aprendizagem dos alunos;
7. Estou ciente de que os dados coletados nessa pesquisa ficarão armazenados em arquivo, físico ou digital, sob a guarda e

responsabilidade da pesquisadora, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;

8. Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco, situado à Av. São Francisco de Assis, nº 218, Sala 35. Bairro: Cidade Universitária, Cep: 12916-900, Bragança Paulista/SP para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: (11) 2454-8302 ou e-mail: comiteetica@usf.edu.br

9. Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo, JOSEFINA ALVES RIBEIRO pelos telefones (11)9 3487 3434; e-mail: josefina.ribeiro@mail.usf.edu.br, sempre que julgar necessário;

10. Receberei uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no e-mail cadastrado neste formulário, após completar o questionário.

Sua colaboração será de grande importância para nós.

Assinale abaixo sua concordância com esta participação:

2. Eu concordo em participar da pesquisa *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não *Pular para a pergunta 16*

Características do respondente

3. 1. Nome da escola *

4. 2. Cargo que exerce nesta escola: *

Marcar apenas uma oval.

☐ Diretor(a)

☐ Coordenador(a) Pedagógico/a

☐ Vice diretor

5. 3. Há quanto tempo exerce a função? *

6. 4. Há quanto tempo exerce o cargo nessa Unidade? *

7. 5. Como foi seu acesso ao cargo? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Concurso
- ☐ Processo seletivo qualificado
- ☐ Eleição/ Consulta a comunidade
- ☐ Indicação/ Designação
- ☐ Outro:

8. 6. Qual seu grau mais alto de escolaridade? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

Processos de Participação

9. 7. Considerando que a gestão democrática é um princípio estabelecido inicialmente pela Constituição Federal de 1988 e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelo Plano Nacional de Educação, você considera que a sua gestão está em conformidade com os dispositivos legais? Explique.

10. 8. A Secretaria de Educação proporciona formação continuada sobre o tema **Gestão Democrática** para a equipe gestora? Se sim, como você avalia a **relevância do conteúdo** para colocá-lo em prática na unidade educacional, a qual você é responsável?

11. 9. Qual a periodicidade dos encontros de cada um desses espaços de decisão e deliberação? *

Marcar apenas uma oval por linha.

[illegible]

12. 10. Como é feita a escolha dos representantes para a composição dos espaços deliberativos? *

13. 11. Como é assegurada a representatividade dos alunos de 4 e 5 anos nos momentos de decisão e deliberação? Há ações que estimulem a participação destes estudantes? *

14. 12. A partir da sua vivência, indique o quanto concorda ou discorda com as afirmativas abaixo: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	Discordo parcialmente
A escola está inserida num contexto hierárquico, onde o diretor recebe ordens e cumpre determinações.	☐	☐	☐	☐
A escola está inserida num contexto hierárquico, onde o diretor participa das discussões e tomadas de decisões juntamente aos representantes da Secretaria de educação.	☐	☐	☐	☐
É assegurada a participação da comunidade escolar (pais, professores, funcionários, alunos...) nas tomadas de decisões, entretanto, o último parecer é do(a) diretor(a).	☐	☐	☐	☐
É assegurada a participação da comunidade escolar (pais, professores, funcionários, alunos...) nas discussões e demandas da unidade educacional e as decisões tomadas em conjunto, são posteriormente informadas à Secretaria de Educação.	☐	☐	☐	☐

15. 13. Classifique o grau de autonomia da equipe gestora quanto a: *

Marque todas que se aplicam.

	Nenhuma	Pouca	Razoável	Muita	Total
Gestão Pedagógica	☐	☐	☐	☐	☐
Gestão administrativa	☐	☐	☐	☐	☐
Gestão Financeira	☐	☐	☐	☐	☐
Gestão de Pessoas	☐	☐	☐	☐	☐
Gestão do tempo	☐	☐	☐	☐	☐
Gestão da comunicação	☐	☐	☐	☐	☐
Gestão da tecnologia	☐	☐	☐	☐	☐

Ultima pergunta

16. Gostaria de deixar algum comentário, sugestão ou crítica:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários