

EIXO 2 – POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA E DE FORMAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

GESTÃO DEMOCRÁTICA OU COMPARTILHADA – QUANDO E COMO PARTICIPAR?

Cíntia Caldonazo Wendler
Universidade Federal do Paraná
cintiacaldonazo@gmail.com

RESUMO

Este trabalho de cunho bibliográfico visa promover reflexões acerca das concepções de Gestão Democrática e Gestão Compartilhada, debatendo a respeito dos limites que permeiam a política municipal de Curitiba no que se refere à democratização da gestão na Educação Infantil, como também, a respeito dos mecanismos que viabilizam a participação das famílias no espaço educacional. Para tal, busca-se subsídios teóricos em alguns dos principais autores que discutem a Gestão Democrática Escolar, bem como, na Legislação vigente.

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

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de estudos e pesquisas relacionados à democratização da gestão realizados pela autora em curso de pós-graduação mestrado, na linha de pesquisa de Políticas e Gestão da Educação, da Universidade Federal do Paraná.

A pesquisa intitulada “Conselhos Escolares na Educação Infantil: A experiência de Curitiba sob o olhar das diretoras” possui como questão central: “Em que medida, a política municipal de implantação de Conselhos Escolares nos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Curitiba, desenvolvida no período que compreende os anos de 2004 a 2011, apresenta-se como uma proposta efetiva no processo de democratização da gestão escolar?” (WENDLER, 2012, p. 39).

Cabe destacar que se utiliza a afirmativa de ser esta, uma política municipal, devido ao fato de que documentos produzidos pela Secretaria Municipal da Educação (SME), principalmente o intitulado “Proposta de Implantação de Conselho nos Centros Municipais de Educação Infantil” (CURITIBA, 2004), bem como, em questionário de sondagem realizado com a pessoa responsável pelo acompanhamento da Gestão Democrática na SME, a implantação dos Conselhos Escolares na Educação Infantil aparece como uma proposta da mantenedora com o intuito de “atender ao princípio constitucional de ‘Gestão Democrática para o ensino público’, corroborado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (...)” (CURITIBA, 2004, p. 02).

Além disso, foi realizada a análise de dados constantes em Fichas de Dados dos Conselhos, a partir do arquivo do Departamento de Educação Infantil da SME, sendo que nestas, aparecem as datas de implantação deste órgão colegiado em cada unidade. Isto nos revela que dos 180 CMEI que compõem o referido arquivo, no período levado em consideração, 142 tiveram seus Conselhos implantados no ano de 2004, isto significa um percentual de 78,9%, o que reafirma a política municipal adotada a partir deste ano, justificando também o período que compreende a pesquisa.

GESTÃO DEMOCRÁTICA OU COMPARTILHADA

A sociedade tal como é concebida hoje, passou por inúmeras transformações no seu modo de organização, principalmente no que diz respeito à modernização da economia com o desenvolvimento do capitalismo e conseqüentemente, do Estado Moderno, o qual é visto, por Bobbio (1986), como produto da modernidade e caminho para a democracia.

O autor salienta que um regime democrático tem como principal característica a atribuição de poder a um grande número de pessoas que compõem um grupo, para que estes participem nos processos de tomada de decisões, sendo que o processo de democratização nada mais é do que este “alargamento do número de indivíduos com direito a voto” (BOBBIO, 1986, p.19).

Cabe ressaltar que em nossa sociedade esta atribuição de poder fora ampliada a partir do sufrágio universal, ou seja, o sistema que não estipula requisito ou restrições ao direito de votar, exceto em situações em que o indivíduo apresente alguma incapacidade civil ou algum impedimento de seus direitos políticos¹. O Sufrágio está exposto na Constituição Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, em seu Artigo 14, em que apregoa que “a soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei” (BRASIL, 1988, p. 08), ou seja, possibilitou-se a participação de diferentes grupos sociais, anteriormente excluídos, nos processos eleitorais, inserindo-nos em um processo de redemocratização do país por meio da democracia representativa.

No entanto, esta prática demanda também de aprendizagem das possibilidades como cidadão, de participação. Em quais momentos somos “autorizados” a participar dos processos de tomadas de decisões? E como esta democratização chega à escola?

¹ Ver sobre Sufrágio Universal em DINIZ, Maria Helena. Dicionário jurídico. São Paulo: Saraiva, 1998. v. 4, p. 458.

Camargo (1997) destaca que nenhuma Constituição Federal anterior à de 1988 fez menção ao princípio da Gestão Democrática da escola. Este princípio surge então, quando da efervescência democrática possibilitada pela “democracia representativa”, com a participação do povo na escolha dos governantes por meio do voto (CAMARGO, 1997, p. 101).

Após a sua inserção na Constituição Federal, ganhou mais força quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 20 de dezembro de 1996, no seu Artigo 14, que define duas condições para a Gestão Democrática: “I– participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II– participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

No entanto, nenhuma das duas Leis exprime o que de fato, entende-se por Gestão Democrática, ou seja, apenas a instituem. Este princípio vai muito mais além, pois implica em que haja liberdade para que todos os segmentos da instituição, proponham, sugiram, ampliem, dividam o poder de controlar a autoridade, de decidir e executar o projeto pedagógico.

Neste sentido, a Gestão Escolar Democrática será aqui entendida a partir da perspectiva construída por Souza (2009), isto é,

como um processo político que é mais amplo do que apenas as tomadas de decisão e que é sustentado no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção coletiva de regras e procedimentos e na constituição de canais de comunicação, de sorte a ampliar o domínio das informações a todas as pessoas que atuam na/sobre a escola (SOUZA, 2009, p.136).

Neste contexto, faz-se necessário desenvolver o coletivo da instituição de educação, entendendo que é formado por crianças, pais, professores, educadores, equipe pedagógica, funcionários, comunidade local, que esteja envolvido em um mesmo objetivo, o de propiciar uma educação de qualidade. Possibilitando assim, o que Paro (2007) destaca como a “democratização das relações que envolvem a organização e o funcionamento efetivo da instituição escola” (PARO, 2007, p.01).

Há que se salientar que nenhum dos instrumentos de democratização da gestão (mecanismos coletivos de participação; escolha democrática dos dirigentes escolares; e, iniciativas que estimulem e facilitem maior envolvimento de alunos, professores e pais nas atividades escolares) sugeridos por Paro (2007) são autossuficientes, que por si só, não garantem uma gestão guiada pelos princípios democráticos. Mas, como aponta Souza (2009), para que tenhamos práticas democráticas todas as nossas ações precisam focar-se neste princípio, ou seja, que estejam balizadas pela democracia e pelo diálogo, que *a priori* devem ser considerados como princípios de vida (SOUZA, 2009, p. 137).

Neste sentido, o fato de instaurarem-se órgãos colegiados, como prevê a LDB, não significa garantia de uma gestão democrática, quiçá, a depender da forma com que serão conduzidos, amplia as possibilidades para que isto ocorra.

No que se refere à Educação Infantil (EI), em consonância com a LDB, a Resolução nº 5, de 17 de setembro de 2009, da Câmara da Educação Básica, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), afirma que as propostas pedagógicas das instituições de EI, têm o compromisso de cumprimento da “função sociopolítica e pedagógica da educação”, para tal, dentre alguns dos elementos destacados como necessários para a consolidação, ressalta-se o de assumir “a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (BRASIL, 2010, p. 17).

Este caráter de complementaridade às ações da família e da comunidade é abordado de forma mais incisiva nesta Resolução, ao definir que para a efetivação dos objetivos elencados nas propostas pedagógicas há a necessidade que as instituições assegurem:

III - A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV - O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade (BRASIL, 2010, p.19).

Diante do exposto, vislumbra-se uma educação em que as relações estabelecidas entre unidades e famílias/comunidade são relações de proximidade, onde são consideradas e valorizadas as experiências das crianças, seus hábitos e sua cultura. Momentos de interação das famílias, bem como, da comunidade educativa como um todo, são primordiais neste processo, sendo que, são possibilidades de compartilhar e vivenciar experiências, debater a respeito de diferentes temáticas, ter contato com as produções infantis; enfim, perceber as potencialidades do trabalho desenvolvido com as crianças.

No entanto, dentre os documentos analisados está as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, volume 2 – Educação Infantil (2006), o qual surgiu da necessidade em traçar diretrizes para o trabalho com esta etapa da educação básica, tendo em vista a transição da Educação Infantil da Secretaria Municipal da Criança (SMCr) para a Secretaria Municipal da Educação (SME), no ano de 2003. Porém, esta necessidade havia surgido anos antes, sendo que desde 1999, de acordo com o referido documento, o Departamento de Atendimento Infantil da SMCr vinha desenvolvendo estudos e reflexões com o objetivo de estabelecer diretrizes norteadoras para a elaboração das propostas pedagógicas de cada unidade, visto que até então os CMEI utilizavam a já citada “Proposta Pedagógica de 0 a 6 anos” desenvolvida no Projeto Araucária e ainda não possuíam suas

autorizações de funcionamento, tendo em vista a sua natureza assistencialista. Em abril de 2002 inicia-se o processo de transição apenas a nível central, ou seja, negociações entre as Secretarias da Criança e da Educação, em 2003 é que se efetiva o processo e uma das primeiras ações realizadas é a inserção do pedagogo no CMEI, até então nomeado por “Creche”. Com a extinção da SMCr, as “creches comunitárias” (conveniadas) ficaram sob a responsabilidade da Fundação de Ação Social (FAS) até o final do primeiro semestre do ano de 2004.

No ano de 2003 é apresentada uma versão preliminar das Diretrizes Municipais para a Educação Infantil, sendo que, dentre os anos de 2003 e 2005 os estudos e reflexões a respeito da proposta pedagógica continuaram, até a culminância de fóruns regionalizados, em número de dez, no ano de 2005, para o registro de sugestões para as diretrizes, que foram posteriormente discutidas no “Seminário de Discussão das Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba – O Currículo em Construção” e registradas por uma comissão participante deste seminário dando origem às Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, volume 2 – Educação Infantil (2006).

Assim, o referido documento destaca que durante o período de transição exposto acima, alguns conflitos e inquietações foram percebidos nos espaços de EI, principalmente com a proposta de reflexão acerca das práticas desenvolvidas e a necessidade de tornar as relações que envolviam profissionais e famílias mais compartilhadas, visto que a diretora da unidade acumulava as funções de orientação pedagógica e de gestão administrativo-financeira, antes da chegada do pedagogo e da implantação dos Conselhos dos CMEI.

É ressaltado ainda que a partir destas tensões e de algumas conquistas, como é o caso da própria transição, alguns desafios futuros precisarão ser enfrentados:

a formação inicial do educador atrelada a um plano de carreira que o valorize, garantindo sua permanência na Educação Infantil; o estabelecimento da gestão democrática nos CMEIs; a elaboração dos projetos pedagógicos, regimentos e implantação dos conselhos dos CMEIs; a definição de uma política de apoio aos CEIs conveniados; a aproximação das escolas de Ensino Fundamental com os CMEIs; o estabelecimento de uma formação continuada em serviço aos profissionais, possibilitando que as crianças tenham Educação Infantil de qualidade onde quer que seja ofertada, em CMEIs, CEIs conveniados e escolas municipais (CURITIBA, 2006, p. 12).

O documento destaca sua consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e apresenta três eixos norteadores do trabalho pedagógico:

1) Infância: Tempo de direitos – resgata historicamente as concepções de infância e criança, destacando a concepção adotada pelo município, ou seja, a criança cidadã de direitos;

2) Espaços e Tempos Articulados – a organização de espaços e tempos considerando a interação como uma das principais condições para o desenvolvimento da criança e o brincar como a relevância do trabalho pedagógico;

3) Ação Compartilhada – percebe-se duas formas de participação das famílias no espaço educacional, a participação no processo de tomada de decisões por meio da representatividade em associações e órgãos colegiados (APF ou APPF, CE) e a que se dá no entendimento de que a EI é complementar à ação da família, ou seja, no estabelecimento de uma ação compartilhada com a família.

Cumpre-nos aqui discutir acerca deste terceiro eixo, que diz respeito à Ação Compartilhada, devido ao fato dos Conselhos de CMEI estarem aqui inseridos, de acordo com a estrutura do documento.

O eixo da Ação Compartilhada apresenta um percurso histórico da participação das famílias nas unidades, que passa pela via da não participação, característica bem presente nos anos oitenta, sendo enfatizado que devido às políticas públicas relativas à educação das crianças serem de cunho assistencialista arraigava-se nas famílias um sentimento de gratidão, ou seja, como se o espaço da EI fosse um benefício concedido e assim, ao poder público cabe a incumbência de tomada de decisões acerca da educação das crianças, em contrapartida, organizavam-se grupos de trabalho composto por pais, comunidade e funcionários para realizarem o processo de seleção de crianças para as vagas nas instituições. Nos anos noventa, a participação das famílias se dá por meio de integração em eventos, festividades ou reuniões informativas, como também, por sua colaboração nas situações em que eram submetidas a atender às necessidades materiais ou estruturais da unidade. Mais tarde, o envolvimento em reuniões de caráter educativo com o intuito de apresentação da proposta pedagógica desenvolvida com as crianças passa a ter investimentos. Ainda na década de 1990, há registros, mesmo que sucintos, da constituição de Comissões de Pais em algumas unidades, com o objetivo de discutir, colaborar e participar das decisões relacionadas ao trabalho desenvolvido. Em 1997, apontadas como um ganho no que diz respeito à participação das famílias, são constituídas as Associações de Pais e Funcionários (APF), que “visavam à legitimação dos interesses das famílias e da unidade de Educação Infantil, oportunizando a tomada de decisões conjunta no trabalho educativo e a efetivação da co-responsabilidade no gerenciamento da educação das crianças” (CURITIBA, 2006, p. 46). E, desde 1998, a participação das famílias é evidenciada a partir do processo de avaliação da qualidade do atendimento oferecido instituído pelo Programa de Produtividade e Qualidade, que repercutia

em ganhos financeiros pagos por meio de gratificação aos profissionais da instituição, com exceção aos que fazem parte do quadro de professor, por se tratar de carreira distinta.

É evidente que de acordo com as características da gestão de cada CMEI, estas ações evidenciam diferentes possibilidades de participação, porém percebe-se nitidamente a preocupação em envolver a comunidade em assuntos específicos seja, por falta de vaga nas unidades cabendo a uma comissão definir, de acordo com algumas prioridades elencadas pela mantenedora, as crianças que terão seu direito garantido; pela participação em reuniões para informar sobre o desenvolvimento das crianças, ou em festas e eventos, ou até mesmo em mutirões para atendimento das demandas; para cumprir com uma exigência do Programa de Descentralização de Recursos Financeiros para a liberação destes recursos; ou participar de um processo avaliativo da qualidade do atendimento, com vistas à ganhos pessoais de ordem financeira.

Por fim, o referido documento, enfatiza a importância e os investimentos já realizados e os ainda a realizar no desafio de repensar as relações com as famílias “sob a ótica de atuação conjunta” (CURITIBA, 2006, p. 46). E, diante disso, dá destaque à finalidade da Educação Infantil exposta pela LDB, segundo a complementaridade às ações da família e da comunidade.

Estas diferentes possibilidades de participação social vivenciadas no contexto da Educação Infantil no município de Curitiba e explicitadas nas Diretrizes Curriculares Municipais, nos remete às tipificações de três diferentes níveis de participação elencados por Gohn² (2007), o conceptual, o político e o da prática. De acordo com a autora é apenas ao final dos anos 80 que o termo participação passa a ser atrelado à ampliação da democracia, pois até então, muitas vezes, estava relacionado à descentralização, ou melhor, à desconcentração vivenciada a partir do processo de redemocratização do país, em oposição à centralização fruto do regime militar.

Dentre os teóricos sociopolíticos citados por Gohn (2007) há que se destacar as contribuições de Bobbio (1986) no que se refere à definição do termo participação, ao pontuar que várias são as interpretações dadas devido as diferentes possibilidades de participação, sejam elas mais ou menos efetivas, ficando à margem ou em lugar de destaque. Porém reconhece que o modelo de ações políticas mais citado ainda é por meio do voto.

² Ver mais em Gohn, M. **Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica**. São Paulo : Cortez Editora, 2007 – p. 15-20.

Bobbio (1986) pontua que o fator primordial, no caso do voto, é que se conquiste a ampliação dos espaços de inclusão dos eleitores e não apenas o número de eleitores, isto é, que os cidadãos possam usufruir de diferentes espaços onde possam exercer o seu papel de eleitor. Neste sentido, considera uma reforma democrática a que institui os conselhos escolares com a participação de representantes das famílias (BOBBIO, 1986, p.56).

No entanto, um aspecto importante, enfatizado por Gohn (2007) diz respeito à participação como cidadãos ativos, no sentido de politizados e não apenas na dimensão de simples tarefeiros. Ou seja, a participação de todos os representantes não deve estar resumida a momentos em que as pessoas se fazem presentes, ou em outros momentos em que são convocadas a desempenharem algumas tarefas, mas sim na participação ativa dos sujeitos, tendo conhecimento acerca da realidade, onde identifiquem os problemas, suas causas e origens, para que eles estejam envolvidos nas discussões e debates com a possibilidade de buscar soluções coletivas para a resolução destes.

QUANDO E COMO PARTICIPAR?

Muitas vezes, nas instituições educativas a participação assume, de acordo com Lima (2003), contornos normativos e deixam de ser expressão de uma “prática normal” e passam a ter características de “práticas burocratizantes” (LIMA, 2003, p. 71).

Diante disso, coloca-se em questão a visão que se tem a respeito da atuação em órgãos colegiados, pois além da burocratização do exercício de suas ações, em alguns casos percebe-se uma visão equivocada quanto à atuação dos representantes de cada segmento, tendendo a tecnificar as decisões ao considerar que para que haja uma participação das famílias mais efetiva deve-se investir na formação, pois, não sabem das prioridades da instituição, por não trabalharem na área.

Nesse sentido, não cabe às famílias o conhecimento teórico a respeito do que se ensina e como se ensina, mas sim, à necessidade de tornar claro o vocabulário pedagógico que se fala, reiterando o exposto anteriormente com base nos estudos de Paro (2008).

Partindo então do pressuposto de que o processo não se deu por meio da tomada de consciência de cada unidade, a respeito da necessidade de se instaurar mecanismos que contribuíssem para a democratização da gestão, mas sim, por necessidade de cumprimento à legislação e de atendimento à demanda da SME, considera-se que, a princípio, muitos Conselhos surgiram à revelia, ou até mesmo, sem um entendimento sobre a que veio. Entretanto, há que se considerar que nestes sete anos de trabalho, a formação continuada oferecida por profissionais do EEI, os documentos produzidos e a própria prática de atuação

dos CE possibilitaram perceber que esta prática valoriza e abre espaços para a participação, porém ainda muito sutilmente, em que muitas vezes as práticas são apenas de compartilhar e não democratizar as relações estabelecidas no interior das unidades.

Assim, pode-se afirmar que os posicionamentos por parte da mantenedora percebem como expressão do conceito de Gestão Democrática a participação da comunidade escolar, aqui entendida como formada por profissionais da instituição de educação, famílias, profissionais das Unidades de Saúde próximas e instituições comunitárias (associações de moradores), em colegiados escolares, bem como, a participação das famílias no desenvolvimento da proposta pedagógica, ou seja, na participação de reuniões pedagógicas, eventos, comemorações, oficinas, mostra de trabalhos das crianças.

Esta percepção apresenta-se em conformidade com o Parecer n.º 20/2009, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), aprovado em 11/11/2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que afirma em seu texto que para a efetivação da gestão democrática não basta a participação das famílias em conselhos escolares, mas principalmente, a integração das famílias com as instituições de Educação Infantil a partir da participação efetiva na proposta pedagógica, bem como, por meio do acompanhamento do desenvolvimento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as reflexões acima descritas, reforça-se a ideia de que as relações que se constituem no CMEI precisam ser democratizadas, ou seja, muitas vezes, por simplesmente modificar o modo com que se dirige aos conselheiros em momentos de reuniões possibilita-se a ampliação da participação. Pois, como no relato acima, as famílias tomam por verdadeiro todo o posicionamento dos profissionais da unidade por entenderem que por competência técnica são estes que sabem ou não o que é importante.

Assim como destaca Camargo (1997), o Conselho de Escola pode ser considerado como um órgão coletivo por ser constituído por várias pessoas, e a função de diretor é um órgão singular por ser constituído por uma pessoa apenas. Sendo o Conselho um órgão coletivo, as decisões precisam ser tomadas com base no princípio de democracia, onde os indivíduos envolvidos discutem, dialogam sobre os rumos da escola. Em suma, é no coletivo que a escola se constitui.

Ao possibilitar-se espaços para o diálogo, o conselho escolar promove conseqüentemente, reflexões acerca da educação das crianças, das especificidades do trabalho com a faixa etária que compreende do 0 aos 5 anos, conhecimentos estes, imprescindíveis

para o processo de tomada de decisões, isto é, definir um plano de aplicação de recursos financeiros, por exemplo, implica em conhecer o trabalho realizado com as diferentes faixas etárias a fim de proporcionar uma utilização racional dos recursos, racional não no sentido de escassez, mas sim de entender a razão pela qual há a necessidade de aquisição de determinados materiais, ou, ainda, e em outro exemplo, definir sobre os princípios e metas do projeto político-pedagógico da instituição educativa, contando com a diversidade de olhares e perspectivas dos integrantes do conselho escolar, significa potencializar as condições para um projeto que expresse mais e melhor o CMEI que se tem no presente e o CMEI que se projeta em um futuro de maior qualidade educacional à população.

A Gestão Democrática possibilita, assim, o conhecimento das especificidades da Educação e da Educação Infantil (evidenciando o objeto de estudo em questão), envolvendo o coletivo da instituição nas ações de educar e cuidar, tornando o Conselho Escolar corresponsável pela educação das crianças. E ainda, como salienta Paro, “levar os pais de alunos e a comunidade em geral a terem uma concepção positiva da escola, a vê-la como algo desejável, onde são acolhidos e respeitados em seus direitos de cidadão” (PARO, 2007, p. 15).

Será que a implantação e implementação dos conselhos escolares dos CMEI de Curitiba têm contribuído para o desenvolvimento da gestão democrática da educação infantil? Ainda que com dificuldades derivadas da burocratização e do controle hierárquico mantido nessas instituições; ainda que com uma ação muitas vezes formal dos CE; ainda que sem a devida consciência política em favor da participação mais qualificada (da parte de todos); parece-nos que, como todo processo pedagógico (que pode demorar, mas se concretiza), a efetivação de uma política de incentivo (ou de criação) e funcionamento dos conselhos tem resultado positivamente em favor da democracia na educação, pois parece estar contribuindo para a constituição de uma cultura de participação e envolvimento mais orgânico das pessoas na gestão dos CMEI. Contudo, como destacado, o CE é apenas um instrumento, ao qual é preciso adensar outras práticas, instituições e processos em favor da gestão democrática.

De fato, parece conveniente destacar a necessidade de investir nos diferentes mecanismos de democratização da gestão (dos quais o CE é parte) e, principalmente na democratização das relações no interior de cada CMEI, organizando os espaços institucionais a fim de promover a emancipação humana e, conseqüentemente, buscar a transformação da comunidade local a partir da sua participação ativa nos espaços escolares, contemplando a participação de todos os envolvidos no processo educacional na efetivação da proposta pedagógica e, garantindo assim, o direito à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOBBIO, N. **O futuro da democracia – uma defesa das regras do jogo**. Tradução de: Marco Aurélio Nogueira. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Planalto.gov.br, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil - Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. **Senado Federal**, Brasília, DF, 2010.

CAMARGO, R. **Gestão Democrática e Nova Qualidade de Ensino: O Conselho de Escola e o Projeto da Interdisciplinaridade nas Escolas Municipais da Cidade de São Paulo (1989-1992)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, 1997.

DINIZ, M. H. **Dicionário jurídico**. v. 4. São Paulo: Saraiva, 1998.

PARO, V. H. **Estrutura da Escola e Prática Educacional Democrática**. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007, Caxambu. Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2007.

SOUZA, A. **Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Escolar Democrática**. Educação em Revista. v.25. Belo Horizonte, dezembro de 2009, n.º03.

WENDLER, C. C. **Conselhos Escolares na Educação Infantil: A experiência de Curitiba sob o olhar das diretoras**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2012.