FACULDADE DE SANTANA DE PARNAÍBA

ROSEMEIRE MARTINS GONÇALVES

**A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO
ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

**SANTANA DE PARNAÍBA
2021**

ROSEMEIRE MARTINS GONÇALVES

A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO
ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Monografia apresentada à FASP - Faculdade de Santana de Parnaíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação do Prof. Dr. Edmundo Souza.

SANTANA DE PARNAÍBA
2021

TERMO DE APROVAÇÃO

O presente trabalho de conclusão, intitulado "A aprendizagem na educação infantil e no ensino fundamental em uma gestão democrática", elaborado pela aluna **Rosemeire Martins Gonçalves**, como requisito parcial para obtenção do título de Graduação no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia à Banca Examinadora composta pelos membros abaixo assinados e, sendo julgado adequado para o cumprimento do requisito legal previsto no Regulamento do TCC/MONOGRAFIA da Faculdade de Santana de Parnaíba foi aprovado obtendo a nota _____ (_____).

São Paulo SP, ____/____/_____.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr Edmundo Souza

Prof. Saulo Medeiros

DEDICATÓRIA

Dedico este Trabalho a todos que acreditam na Gestão Democrática na aprendizagem Escolar.

AGRADECIMENTO

Agradeço a todos que contribuíram para a realização deste sonho.

EPÍGRAFE

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola.

Vitor Paro

RESUMO

Quando se fala em educação, pensa-se em escola, uma vez que representa o ensino sistematizado e oficial. Contudo, a educação não acontece em um prédio, mas em todo e qualquer lugar, uma vez que as pessoas aprendem na interação, por meio de mediações com alguém mais experiente como um adulto e também na relação com os objetos. O processo educativo faz parte da vida de todos os seres, pois “a educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar e aprender” (BRANDÃO, 1998, p. 26). Os estudantes no Brasil necessitam de instituições que atendam à sua necessidade de formação, sintonizada com o desenvolvimento educacional, é o caso da busca por maior flexibilidade no sistema de ensino, que na atualidade exige uma reformulação para atender as necessidades impostas pelo cotidiano. Analisamos a aprendizagem da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em uma Gestão Democrática. A aprendizagem deve estar voltada para a realidade do dia a dia deve ampliar a compreensão da realidade sociocultural em que o aluno está inserido. A metodologia será de caráter bibliográfico que será realizado por meio de livros, artigos digitais e publicações recentes em torno do ensino superior no Brasil. É de total relevância a observância da atual situação do ensino no Brasil, tendo em vista o diagnóstico de seus parâmetros de qualidade e desenvolvimento depende da análise no contexto onde a aprendizagem acontece. Em um mundo globalizado é preciso repensar o ensino como um todo, levando-se em conta os vários métodos de ensino e também a forma que o aluno de hoje aprende e interage com o mundo à sua volta. O professor deve ter a oportunidade e a capacidade de realizar seu papel de mediador entre aluno e aprendizagem, tendo uma postura de facilitador, incentivador e motivador na busca pelos conhecimentos e a gestão democrática, um processo que está em constante evolução favorece muito para que a aprendizagem significativa aconteça de forma que tenhamos cidadãos críticos, reflexivos e criativos em nossa sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Aprendizagem; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Gestão Democrática.

ABSTRACT

When one talks about education, one thinks of school, since it represents systematized and official teaching. However, education does not happen in a building, but everywhere, since people learn in interaction through mediations with someone more experienced as an adult and also in the relationship with objects. The educational process is part of the life of all beings, for "education appears whenever social forms of conduction and control arise from the adventure of teaching and learning" (BRANDÃO, 1998, p.26). Students in Brazil need institutions that meet their training needs, in tune with the educational development, is the case of the search for greater flexibility in the education system, which currently requires a reformulation to meet the needs imposed by daily life. We analyze the learning of Infant Education and Elementary Education in Democratic Management. Learning must be focused on the reality of everyday life should broaden the understanding of the socio-cultural reality in which the student is inserted. The methodology will be of a bibliographic character that will be carried out through books, digital articles and recent publications on higher education in Brazil. It is of total relevance the observance of the current teaching situation in Brazil, considering the diagnosis of its parameters of quality and development depends on the analysis in the context where the learning happens. In a globalized world it is necessary to rethink the teaching as a whole, taking into account the various teaching methods and also the way the student of today learns and interacts with the world around him. The teacher should have the opportunity and the capacity to fulfill his/her role of mediator between student and learning, having a facilitator, motivating and motivating position in the search for knowledge and democratic management, a process that is in constant evolution favors much for the significant learning to happen so that we have critical, reflective and creative citizens in our society.

KEYWORDS: Education; Learning; Child education; Basic Education; Democratic management.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPITULO I.....	13
O CONTEXTO HISTÓRICO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CONSTITUIÇÃO...	13
CAPITULO II.....	19
A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	19
2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	25
CAPITULO III.....	32
O ENSINO FUNDAMENTAL EM UM GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	32
3.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA, UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO.....	38
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICA	45

INTRODUÇÃO

O aluno passa boa parte do seu tempo na escola em busca de conhecimento para sua formação acadêmica e para exercer a cidadania, a escola tem o dever de estar preparada para atender essa demanda garantindo o acesso e a permanência bem-sucedida desses alunos. A qualidade em todos os seus serviços deve ser fator primordial, pois é de responsabilidade da escola entregar para a sociedade cidadãos ativos, críticos e atuantes que venham a contribuir com o crescimento e desenvolvimento do nosso país.

A gestão democrática no meio educacional tem sido bastante discutida atualmente, pois envolve efetiva participação dos seus profissionais e da comunidade escolar envolvida na luta pelo alcance de objetivos comuns, possibilitando a identificação das reais condições da escola, para que por meio de um trabalho coletivo possa manter as suas conquistas e superar as suas limitações visando o alcance de uma escola que exerça realmente a sua função social. Quando esse processo não acontece dentro dessa dinâmica, a escola fica em desvantagens, pois perde-se uma grande oportunidade de crescimento com base na reflexão coletiva.

O objetivo da presente pesquisa é analisar a gestão democrática na Educação Infantil de forma que se faz necessário apreender o conceito de gestão, especialmente a democrática, e de Educação Infantil e, ainda, como esses dois campos se materializam nas políticas educacionais e nos projetos institucionais. A partir deste estudo, destacamos os limites e as possibilidades da construção de uma gestão democrática na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A gestão democrática pressupõe a participação efetiva dos envolvidos na comunidade escolar em todos os aspectos da organização da escola, incluindo planejamento, implementação e avaliação, tanto no que diz respeito à construção dos processos pedagógicos como às questões de natureza burocrática da instituição.

Na Constituição Federal de 88 e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases (Lei Nº 9.394/96) a concepção de gestão democrática veio de encontro às diversas críticas às práticas burocráticas, centralizadas e hierarquizadas que sempre marcaram e, durante a ditadura militar, exacerbaram-se no cotidiano da escola pública, reforçando então, naquela conjuntura, graves distorções educacionais, entre elas a evasão, repetência e o anacrônico analfabetismo que ainda persiste na atualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases – Lei Nº 9.394/96 e a Lei Nº 13.005 de 2014, apresentam a gestão democrática em novas bases de organização, tendo como princípio a participação de todos os atores do processo educativo (alunos, profissionais da educação, família e a comunidade local e escolar).

Podemos afirmar que, no âmbito normativo, essas premissas passam a fazer parte das propostas e dos projetos do sistema público de ensino; mas sua “implantação só se efetiva se a gestão dos processos for participativa, ou seja, se houver participação ativa de todos os atores e instituições intervenientes nos processos de gestão” (DOURADO, 2003a, p. 150).

A escola enquanto instituição de ensino deve praticar uma gestão participativa garantindo a todos os atores envolvidos a vivência democrática conforme estabelece a CF/88 e Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/96, a fim de garantir um ensino de qualidade (BRASIL, 1996).

Para uma gestão democrática ser realmente efetivada, ela deve estar preparada para além do conhecimento, das relações sociais escolares, e consiga chegar até a sala de aula no processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2004, p. 69).

O interesse em desenvolver a presente pesquisa surgiu da necessidade de uma reflexão à luz da legislação existente, sobre as atuais práticas de gestão vivenciadas na escola nos segmentos de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e a importância do tema para o cotidiano da instituição escolar, pois seus resultados podem influenciar significativamente impulsionando novas ações na vida de todos os seus envolvidos em uma Gestão Democrática.

Esta pesquisa será dividida em três capítulos, no primeiro capítulo será feito uma abordagem sobre o contexto histórico da gestão democrática na Constituição. Percebemos que a educação brasileira se constituiu a partir de embates entre concepções distintas de Estado, o que afeta sua lógica de planejamento, gestão e organização. Cada momento histórico da sociedade brasileira deu contornos próprios em relação às iniciativas relacionadas aos planos de educação. É o que iremos analisar no segundo capítulo.

No terceiro capítulo, ensino fundamental em um gestão democrática, pretendemos demonstrar que a gestão democrática da escola é organizada por um gestor que busca de forma harmoniosa através do “diálogo” distribuir as funções que são exercidas na instituição. A gestão planeja suas atividades por meio do Plano de Ensino nos diversos componentes curriculares do Ensino Fundamental para que haja uma “comunicação constante” entre a gestão e os professores, funcionários e comunidade.

Os professores recebem apoio pedagógico através da gestão da escola com o reforço escolar, que auxilia o trabalho do professor, visto que possibilita ao aluno a oportunidade de recuperar os conteúdos não compreendidos ao longo do ano, impedindo, assim sua reprovação.

CAPITULO I

O CONTEXTO HISTÓRICO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CONSTITUIÇÃO

A democracia brasileira pode ser caracterizada, de maneira geral, como liberal (regulatória da sociedade civil), porém, com o advento da constituição de 1988, pode estar a caminho de uma democracia social (WEFFORT, 1992). Neste tópico, será discutido o caminho percorrido pela democracia no Brasil até a promulgação da CF/1988. Para tanto, leva-se em consideração a atuação da sociedade civil nas transformações que ocorreram no Estado brasileiro.

A retomada de um regime democrático no Brasil é fruto de um processo dialético, desde modo, o contexto nacional deve ser considerado para seu entendimento. Neste viés, Coutinho (2005) realiza uma análise da democracia brasileira e sua relação com a sociedade civil e a produção de hegemonia e o papel da constituição cultural nesse contexto.

Segundo Coutinho (2005), a cultura brasileira se erigiu por meio de uma dialética de incorporação a modelos e tendências culturais preconizadas fora do país em centros de produção de hegemonia.

A história da cultura brasileira, portanto, pode ser esquematicamente definida como sendo a história dessa assimilação – mecânica ou crítica, passiva ou transformadora – da cultura universal (que é certamente uma cultura altamente diferenciada) pelas várias classes e camadas sociais brasileiras. Em suma: quando o pensamento brasileiro “importa” uma ideologia universal, isso é prova de que determinada classe ou camada social de nosso país encontrou (ou julgou encontrar) nessa ideologia a expressão de seus próprios interesses brasileiros de classe (COUTINHO, 2005, p. 46).

A incorporação de ideologias serve a interesses de determinada classe. Para manter sua condição de dominação, as elites brasileiras se apropriaram das

ideologias universais e adotaram concepções que parecem “fora do lugar”, mas que coadunam com o objetivo de consolidar um pensamento hegemônico.

Segundo Coutinho (2005), o processo de adequação às ideias dos centros de produção de hegemonia se explica pelas vias de transformação por qual passou o contexto brasileiro em seus períodos de transição: independência, abolição, golpes de 1930, 1937, 1964 e 1985. As mudanças nestes períodos sempre se deram “pelo alto”, ou seja, seguiram uma “via prussiana” ou de uma “revolução passiva”. Deste modo, sempre se deram por meio de uma conciliação entre os grupos opositores da parte de cima sem se considerar nas decisões as camadas de baixo.

Segundo Oliveira (1987), em 1930, o Brasil presencia o fim de um ciclo agrário-exportador e início de uma estrutura produtiva urbano-industrial. As mudanças nas regras do jogo que inclinavam a economia para o modelo agroexportador somada à criação de condições institucionais para a expansão de atividades ligadas ao mercado industrial interno introduziram um novo modo de acumulação.

Os processos de transição tenham se desenvolvido pelo alto com vistas a favorecer as classes dominantes, começa a surgir no Brasil a partir dos anos 1920 uma sociedade civil e uma organização cultural de resistência exterior ao Estado. A revolução de 1930 buscou cooptar essas novas instâncias e incorporá-las ao aparelho de Estado, mas a diversificação da sociedade brasileira impulsionada pelo avanço do capitalismo continuava a dar corpo à sociedade civil. A ativação da sociedade civil continuou mesmo diante do golpe de 1937 e tomou ainda mais força com a reabertura democrática em 1945, o que trazia um clima favorável a democracia. Entretanto, o golpe de 1964 evidenciou que a democracia brasileira não tinha sustentação sólida. (COUTINHO, 2005).

Para Oliveira (1987), os novos contornos da economia brasileira com a chegada da ditadura de 1964 continuavam a favorecer a condição de expansão do capitalismo brasileiro e a manutenção das condições de acumulação aos estratos elevados, enquanto excluiu o acesso das classes menos privilegiadas aos ganhos da produtividade. Segundo este autor, esta situação se mantém mesmo após o fim

do período militar e garante a manutenção do *status quo* e esmaga os apelos para a transformação do sistema em nome de justiça social.

Coutinho (2005) afirma que a ditadura no Brasil em 1964 se apoiava em uma hegemonia do capitalismo monopolista que favorecia o processo de acumulação, as elites e a burguesia e, ao mesmo tempo, reprimia qualquer iniciativa que pudesse ser conflitante com estes os interesses do capital. Contudo, este autor avalia que, apesar de todas as forças para abafar a sociedade civil, à medida que se tentava modernizar o país e suas forças produtivas para favorecer o processo de acumulação eram criados os impulsos necessários para o recrudescimento da sociedade civil, o que contribuiu para a queda do regime em 1985.

O desgaste causado no período de “linha dura” levou o regime a buscar um chefe de Estado com concepções mais liberalizantes e características democráticas, o que levou a ascensão de Geisel em 1974, fato que gerou insatisfação das facções militares mais autoritárias e reacionárias. Estas divergências no bloco do poder somadas ao interesse das classes dominantes burguesas de participar dos processos de tomada de decisão concorriam para o desgaste do regime militar. Quem ganhou com esta situação foi à sociedade civil, pois os militares precisavam de apoio para se institucionalizar e os setores dominantes para garantir a eleição de opositores do regime. Portanto,

a instabilidade no bloco do poder no Brasil – no período em questão – decorre em primeiro lugar dos conflitos entre as diferentes facções militares, bem como do enfraquecimento da aliança entre estes e setores da classe burguesa. Em segundo lugar, decorre também do crescimento da oposição ao regime, no âmbito da sociedade civil (GERMANO, 1993, p. 211).

A sociedade civil aderiu ao sentimento oposicionista elegeu vários políticos do MDB, principal partido de oposição à ditadura. Diante do crescimento da oposição, os militares voltaram a utilizar práticas da “linha dura” e até mudanças no jogo eleitoral, como Lei Falcão¹, mas a oposição à ditadura só aumentava.

Neste contexto, as eleições de 1982 se tornaram fundamentais. Os militares não queriam entregar o poder à oposição que continuava a crescer e, caso não

¹ Lei Falcão (Lei Nº 6339/76). Em síntese, esta lei visava implementar mudanças em relação às propagandas eleitorais transmitidas por televisão. Outra determinação da lei era em relação ao tempo de duração do mandato presidencial, que passava de cinco para seis anos.

conseguissem escolher o novo presidente, pelo menos tinham que garantir que o civil que assumisse a nação fosse um representante da “revolução” militar. As eleições tinham que parecer livres, mas o governo ditatorial manobrava e manipulava os eleitores com práticas clientelistas, o que garantiu relativo sucesso do regime nas eleições. Porém, a eleição de vários opositores evidenciava que a governo ditatorial não gozava de domínio tranquilo para a escolha do novo presidente em 1985 (GERMANO, 1993).

Segundo Germano (1993), a educação se sustentou no auge do regime militar na racionalização e tecnicismo voltado para o avanço do capitalismo e, no período de declínio, desempenhava papel fundamental na tentativa de cooptação das classes populares. As práticas clientelistas, programas compensatórios e um discurso positivo falacioso em relação à educação visavam uma resposta eleitoral que garantisse a sustentação no poder.

Deste modo, no período de 1975-1985:

a política educacional faz críticas contundentes à concentração de renda, faz, igualmente, apelos “participacionistas” e se propõe a ser um instrumento de correção das desigualdades sociais. O próprio sistema educacional seria assim uma instância de geração de emprego e renda, assumindo, portanto, a função de aparelho produtivo. Esse é o nível do discurso. Na prática a política educacional pós-64 caracterizou-se *realmente* por se constituir num mecanismo de exclusão social dos despossuídos da escola. Para se ter uma ideia, em 1984, 60,6% da população economicamente ativa estava incluída numa faixa que compreende os que nunca ficaram na escola, no máximo, até o primário, constituindo, por conseguinte, uma força de trabalho virtualmente analfabeta. Este processo acabou por desqualificar e degradar o ensino público, notadamente, de 1º e 2º graus e transformar a educação em mercadoria de alto custo (GERMANO, 1993, pp.266-267).

As contradições em relação educação contribuíram para que a luta oposicionista atingisse o âmbito das universidades, escolas e entidades organizadas. Segundo Germano (1993), o movimento de contestação e oposição da sociedade civil no Brasil pode ser muito bem observado a partir da educação, que se organizou e se politizou. Cresce na esfera política representativa e sindical a mobilização e organização de professores e estudantes e acontecem greves em escolas e universidades.

É possível identificar as bases para a retomada do regime democrático no Brasil com a eleição de Tancredo Neves e José Sarney (realizada pelo colégio eleitoral) representou uma conciliação entre as forças políticas e civis para produção de uma nova hegemonia. Neste sentido, o governo Sarney não pode desconsiderar o crescimento da sociedade civil e minimizar sua pressão em torno do processo de mudanças do Estado brasileiro. Assim, o Congresso Nacional foi transformado em Assembleia constituinte para que se elaborasse a Carta Magna de 1988.

Segundo Weffort (1992), observando-se o texto constitucional, a democracia brasileira pode ser caracterizada como liberal, regulatória, com a responsabilidade exclusiva de regular as atividades da sociedade civil. Para este autor, a democracia brasileira está assentada em um igualitarismo político que estende o voto a toda a população e, como consequência, pode ampliar a participação popular para além do voto. Neste sentido, com o advento do sufrágio universal, o Brasil passa a viver uma democracia política das massas, mas pode alcançar uma democracia social das massas, desde que sejam criadas as condições para o exercício democrático

Se quisermos consolidar a democracia, precisamos lutar por mais equidade social no interior do quadro institucional vigente. É deste modo que a luta pela igualdade social pode contribuir para a consolidação e ampliação das atuais organizações e instituições. Trata-se, portanto, de promover um aumento da capacidade de organização democrática entre a população em geral e, particularmente, entre os segmentos mais pobres (WEFFORT, 1992, p. 33).

Um regime só se tornará mais democrático no momento em que aumentar a organização e a participação popular, o que ocorrerá mediante condições políticas e sociais favoráveis. Em condições sociais adversas a democracia representativa, modelo instituído pela CF/1988, tende a ser delegativa, onde a sociedade delega a um representante o direito de representá-lo, e de tomar as decisões que melhor favoreça os interesses de toda a população.

Segundo Weffort (1992), em uma sociedade em que as condições sociais são precárias e todos os cidadãos têm direito ao voto, só poderia se estabelecer uma

relação de dependência entre os marginalizados votantes e o bloco do poder, o clientelismo.

Neste viés, as classes populares extremamente desorganizadas pelas suas condições de vida terminam por reconhecer e eleger indivíduos que as dominam. As condições adversas criam uma relação em que é melhor receber uma migalha em troca do voto do que arriscar-se a nada ter.

Para que isso mude é essencial que se segundo Weffort (1992), em uma sociedade em que as condições sociais são precárias e todos os cidadãos têm direito ao voto, só poderia se estabelecer uma relação de dependência entre os marginalizados votantes e o bloco do poder, o clientelismo. Neste viés, as classes populares extremamente desorganizadas pelas suas condições de vida terminam por reconhecer e eleger indivíduos que as dominam.

As condições adversas criam uma relação em que é melhor receber uma migalha em troca do voto do que arriscar-se a nada ter. Para que isso mude é essencial que se estabeleçam políticas distributivas. Para tanto, é necessário aumentar o nível de participação política das camadas menos privilegiadas para tornar possível a construção de uma sociedade organizada e integrada que todos participem das políticas públicas de Estado em busca de igualdade social, o que cria condições para o avanço democrático.

A participação da sociedade civil organizada, através de um intenso trabalho de politização dos movimentos sociais e luta por direitos básicos da população abriu espaços para que muitas demandas sociais fizessem parte das discussões e fossem garantidas na CF/1988. No que tange à educação, por exemplo, foram incorporados ao texto constitucional clamores defendidos historicamente como gratuidade, qualidade, valorização de profissionais, liberdade e a gestão democrática do ensino público.

Os avanços que poderiam representar a promulgação da CF/1988 não foram suficientes para garantir a efetivação de alguns princípios exatamente da maneira defendida pela sociedade civil. Em relação à gestão democrática do ensino público, percebe-se que os avanços ainda foram tímidos, pois para a efetivação de uma organização realmente democrática, onde a comunidade escolar decidisse

coletivamente o melhor para a Educação poderiam esbarrar questões que criariam impacto financeiro.

Apesar de a CF/88 apresentar avanços significativos, por outro lado, é necessário a crescente organização dos movimentos populares para assegurar a garantia da Lei e promover a construção de caminhos cada dia mais democráticos e que possibilitem real participação popular na tomada das decisões.

A CF/88 apresenta-se como mais um passo em direção à democratização das práticas de gestão escolar, mas o contexto de reforma do Estado e as disputas envolvendo a legislação que trata da gestão democrática se acentuariam após a CF/1988.

CAPITULO II

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação brasileira se constituiu a partir de embates entre concepções distintas de Estado, o que afeta sua lógica de planejamento, gestão e organização. Cada momento histórico da sociedade brasileira deu contornos próprios em relação às iniciativas relacionadas aos planos de educação.

Segundo Dourado (2011) a primeira manifestação com caráter de plano de educação veio com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. As ideias contidas no Manifesto contribuíram para que fosse estabelecida na Constituição Brasileira de 1934 a atribuição da União de fixar o Plano Nacional de Educação. Porém, devido a política autocrática do Estado Novo que ocasionou o fechamento do Congresso em 1937, o plano não se efetivou.

As discussões em relação a um plano nacional só retornariam a partir da Constituição de 1946, no momento em que a lógica do planejamento ganha força no Brasil. Contudo, a atribuição dada a União de legislar sobre as diretrizes e bases da educação secundarizou ideia do plano nacional, o que ocasionou seu engavetamento. Somente em 1962, após a promulgação da LDB em 1961, surge um projeto que pode ser considerado como Plano Nacional de Educação. De iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, este plano baseava-se num conjunto de metas educacionais a serem alcançados em oito anos (DOURADO, 2011).

A gestão democrática nas instituições educacionais só se torna possível mediante o aumento da organização dos movimentos sociais e da sua participação

nos processos decisórios das políticas públicas. Essa afirmação pode ser constatada após a reformulação da LDB/1996², organizou-se o Fórum Nacional de Professores, e os I e II Congresso Nacional de Educação, tendo como resultado efetivo a elaboração de uma proposta para o Plano Nacional de Educação – PNE que ficou conhecido como PNE–Sociedade Civil. Percebendo a força que os movimentos sociais organizados estavam alcançando o Ministério da Educação também protocolou a sua proposta, sendo anexada ao PNE– Sociedade Civil. Nesta situação, o governo se viu pressionado a elaborar a sua proposta de plano.

Assim, duas propostas de Plano Nacional de Educação chegaram ao Congresso Nacional em fevereiro de 1998: a primeira, “da sociedade brasileira” (PL Nº 4155/98), elaborado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e apresentado ao plenário da Câmara pelo Deputado Ivan Valente em 10/02/98, e a outra, “do executivo ao congresso nacional” (Mensagem 180/98, de 11/02/98) de iniciativa do MEC (FNE, 2011, p. 21).

A proposta da sociedade brasileira elaborada no II Congresso Nacional de Educação após um intenso trabalho por meio de conferências, apresentação de trabalhos e plenárias destacava a organização da educação nacional para configuração de um Sistema Nacional de Educação, a gestão democrática e o financiamento da educação. Já o plano elaborado pelo executivo ao congresso, coordenado pelo MEC e INEP e com participação restrita ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que era dependente do MEC, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), era eminentemente técnico e marcado por um excesso de medidas objetivas que não apresentavam uma visão da totalidade de educação (FNE, 2011).

O Fórum Nacional de Educação – FNE (2011), diante do impasse prevaleceu a estrutura montada pelo executivo, pouco aproveitando as propostas da sociedade, sendo que estas poucas propostas “aproveitadas” se relacionavam com o financiamento e tiveram nove vetos recomendados pela área econômica do governo.

² Que atribui à União a competência de elaborar o Plano Nacional de Educação em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e, ainda, de encaminhar ao Congresso Nacional no prazo de um ano uma proposta de PNE indicando diretrizes e metas para os dez anos seguintes (BRASIL 1996).

Para exemplificar, enquanto o PNE da sociedade brasileira propôs aumentar, em dez anos, os gastos públicos com educação até cerca de 10% do PIB para o pleno atendimento das propostas contidas neste Plano, o PNE/2001 aprovado pelo Congresso e sancionado por FHC determinou elevação, na década, através de esforço conjunto da União, estados, Distrito Federal e municípios, do percentual de gastos públicos em relação ao PIB, aplicados em educação, para atingir o mínimo de 7%. Como se não bastasse a diferença significativa de percentual, antes de sancionar a Lei nº. 10.172/2001, FHC vetou nove metas do PNE/2001 que implicavam aumento de recursos e investimentos para a educação, ciência e tecnologia, dentre elas a da ampliação de 7% do PIB em educação (MILITÃO; MILITÃO; PERBONI, 2011, p. 8094).

Em relação a gestão democrática, as reivindicações envolviam o fortalecimento da escola pública e a democratização da gestão, mas o governo buscava a centralização das decisões e transferência de responsabilidades para a sociedade. Dentre as medidas contidas no Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010, que deveriam ser cumpridas mesmo sem o devido financiamento, estão o estímulo a criação de Conselhos Municipais, a definição de normas de gestão com participação da comunidade, a descentralização, a autonomia administrativa e pedagógica e ampliação da autonomia financeira, os programas de avaliação e acompanhamento, entre outros. Porém, a presença no plano não garantia a consolidação destas medidas, mesmo com a chegada do Governo Lula em 2003, pois os vetos ao Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010 foram mantidos.

Depreende-se que o PNE/2001, importantíssimo instrumento legal da política educacional brasileira contemporânea, foi solenemente ignorado, tanto pelo Governo FHC quanto pelo Governo Lula (MILITÃO; MILITÃO; PERBONI, 2011, p. 8094).

A sociedade civil, por meio dos movimentos sociais organizados começa a participar cada vez mais efetivamente nas discussões em torno das políticas públicas. A partir de 2003, em um governo com viés popular, se cria a expectativa de sintonia entre sociedade e as esferas do governo.

Em relação aos sistemas de educação amplia-se a descentralização, a criação de fundos especiais, o estímulo a iniciativa e aos Conselhos Municipais de Educação e, principalmente, a tentativa de um regime de colaboração que viesse a articular os entes federados visando superar o caráter de sobreposição de uma esfera do poder sobre a outra.

O fortalecimento da sociedade civil estreitou a distância entre políticos e setores organizados da sociedade na dinâmica de Estado. A partir de comissões em câmaras e congressos, da iniciativa de sindicatos, associações, fóruns, entidades classistas, universidades, movimentos sociais institucionalizados ou não conselhos, foram realizadas diversas conferências para discutir os caminhos da educação nacional. A principal delas, devido a sua magnitude e alcance, a CONAE, de 2010 que

mobilizou cerca de 3,5 milhões de brasileiros e brasileiras, contando com a participação de 450 mil delegados e delegadas nas etapas municipal, intermunicipal, estadual e nacional, envolvendo, em torno de 2% da população do País. Essas vozes se fizeram representadas por meio dos/as delegados/as eleitos/as em seus Estados, presentes na etapa nacional (CONAE, 2010 p. 09).

A CONAE/2010³ representou um esforço da sociedade civil em participar das decisões relativas à educação nacional e fazer parte dos processos decisórios que se dão nas esferas de governo. Como resultado, foi apresentado um documento final com vistas a

construção de políticas de Estado para a educação nacional, em que, de maneira articulada, níveis (educação básica e superior), etapas e modalidades, em sintonia com os marcos legais e ordenamentos jurídicos (Constituição Federal de 1988, PNE/2001, LDB/1996, dentre outros), expressem a efetivação do direito social à educação, com qualidade para todos. Tal perspectiva implica, ainda, a garantia de interfaces das políticas educacionais com outras políticas sociais, num momento em que o Brasil avança na promoção do desenvolvimento com inclusão social e efetiva sua inserção soberana no cenário mundial (CONAE, 2010, p. 12).

O documento apresenta as diretrizes, metas e estratégias para a gestão democrática, principalmente no que tange aos processos de tomada de decisão e participação. São citados a institucionalização de um sistema nacional de educação,

³ A Conferência foi precedida de diversas outras reuniões e conferências com foco na participação dos mais variados segmentos ligados a educação o que indica, de antemão, o esforço em realizar um processo que coadune com princípios da gestão democrática, um dos eixos da CONAE 2010.

a regulamentação do regime de colaboração, a elaboração e implementação de planos em todas as esferas do poder com participação da comunidade escolar e sociedade, a criação e fortalecimento dos conselhos com autonomia, a organização dos sistemas municipais de ensino, a regulamentação da gestão democrática, a institucionalização de conferências, a garantia de livre organização sindical e estudantil e, em destaque, a criação de um Fórum Nacional de Educação e correspondentes fóruns estaduais e municipais.

O Fórum Nacional de Educação – FNE, formalizado pela portaria N°1407/2010 e alterado pela portaria N° 502/2012, traz novas perspectivas para a gestão democrática, pois tem o objetivo de fazer interlocução entre sociedade civil e Estado. O Fórum foi responsável pela organização da CONAE de 2014. O documento final da CONAE/2010 indicou ações e estratégias concretas para a elaboração do próximo Plano Nacional de Educação – PNE, já a CONAE/2014

será um espaço democrático de construção de acordos entre atores sociais, que, expressando valores e posições diferenciados sobre os aspectos culturais, políticos, econômicos, apontará renovadas perspectivas para a organização da educação nacional e a consolidação do novo PNE, fruto do movimento desencadeado pela I CONAE, ao indicar ações e estratégias concretas para as políticas de Estado de educação básica e superior, assentadas na defesa da construção do Sistema Nacional de Educação e na regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados (CONAE, 2014b, p. 10).

Os objetivos da CONAE/2014 visavam garantir espaço democrático de construção da qualidade social da Educação Pública e teve como tema: O Plano Nacional de Educação – PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. Foi um espaço importante de consolidação e aprovação da Lei 13005, de 25 de junho de 2014.

Segundo a CONAE/2014 esse modo de organização contribui para atingir outras metas como o fortalecimento dos mecanismos de controle dos recursos públicos como fóruns e conselhos, o apoio técnico e financeiro garantindo autonomia da gestão em todos os níveis, a representação paritária nos fóruns decisórios de políticas públicas educacionais, o estímulo a participação da comunidade escolas nos projetos da escola e a criação de mecanismos de participação que promovam o

exercício da cidadania para a democratização tanto dos sistemas de ensino quanto das instituições educacionais.

Assim, o sistema nacional de educação é entendido como expressão institucional do esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade, compreendendo os sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como outras instituições públicas ou privadas de educação.

É vital que se estabeleça o SNE como forma de organização que viabilize o alcance dos fins da educação, em sintonia com o estatuto constitucional do regime de colaboração entre os sistemas de ensino (federal, estadual, distrital e municipal), tornando viável o que é comum às esferas do poder público (União, estados, DF e municípios): a garantia de acesso à cultura, à educação e à ciência (art. 23, inciso V) (CONAE, 2014a, p. 19).

As disputas em torno dos processos de gestão na sociedade brasileira sofreram alterações de acordo com a dinâmica de funcionamento do Estado. Nos dias atuais, as pressões da sociedade civil nas políticas públicas abrem novas perspectivas para gestão, contudo, os pressupostos neoliberais e suas concepções gerenciais continuam a interferir decisivamente na promulgação e efetivação das leis relacionadas a educação, o que fica evidente na meta relacionada a gestão democrática do ensino público presente no Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024.

As lutas pela participação da sociedade civil na gestão possibilitam a criação e fortalecimento de diversos espaços de organização como: conselhos, fóruns, sindicatos, organizações sociais, associações, comunidades de base. Isto mostra que a partir do engajamento e a ação organizada é possível produzir as pressões necessárias em direção ao atendimento aos interesses das camadas populares.

As instituições educacionais são locais importantes de construção de vivências que oportunizem o fortalecimento deste processo e da gestão

democrática, contribuindo para que a participação da sociedade na luta por uma educação que atenda aos interesses populares.

No bojo das lutas por participação em busca de uma escola democrática foram criados mecanismos de democratização da gestão. as disputas entre sociedade e governo em relação às políticas relacionadas a educação, o que levou ao estabelecimento de estratégias visando a gestão democrática.

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A educação da infância no Brasil e sua expansão deve-se, dentre outros fatores, às modificações do papel da mulher na sociedade, com sua inserção no mercado de trabalho⁴ e a intensificação da urbanização.

A educação da infância no Brasil foi marcada por uma dupla trajetória: a tradição de guarda (assistencialismo) nas creches e escolas maternas, destinadas às crianças pobres e abandonadas, e a ênfase no aspecto escolarizante, nos jardins de infância. Importa destacar que as origens históricas dessas instituições foram constituídas em duas redes paralelas, que possuíam objetivos, públicos e profissionais, diferenciados.

É importante notarmos que a educação da criança pequena no Brasil tem sido diferenciada de acordo com os segmentos de classe, assumindo concepções pedagógicas para pobres e para ricos. Assim, as creches, destinadas à classe menos favorecida, estiveram ligadas às Secretarias de Bem-Estar Social, enquanto as pré-escolas eram ligadas às Secretarias de Educação. Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, esse quadro começou a se modificar, pois as instituições voltadas para a educação da criança pequena vêm-se integrando ao sistema de ensino.

⁴ Houve a inserção de mulheres de várias classes sociais, sobretudo das mulheres de classe média, já que as de baixa renda sempre ocuparam funções variadas no mundo do trabalho.

A Educação Infantil, portanto, insere-se na pauta das políticas educacionais e sociais, visando à garantia do direito das crianças menores de seis anos à educação. Apesar de, nas últimas décadas, ter sido ampliado o atendimento a essa criança, de terem sido realizadas melhorias das condições de seu atendimento e de se ter avançado na qualificação dos seus profissionais, ainda são muitos os desafios para a consolidação da educação da criança nessa faixa etária, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos.

A Educação Infantil no Brasil ganhou mais visibilidade a partir do arcabouço legal, como a Constituição Federal de 1988, que se torna um marco na história da infância brasileira, quanto à construção social do direito da criança menor de seis anos à educação, de acordo com o seu art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos de idade”, considerando-as como *instituições educacionais*.

A referida legislação marcou o fortalecimento de um novo paradigma sobre a infância, a partir do qual a criança passou a ser percebida como sujeito de direitos, cidadã, e não apenas objeto de tutela, como na legislação anterior. Essa valorização na Constituição Federal de 1988 pode significar algo positivo, já que “no cerne desse movimento encontra-se o debate sobre a possibilidade de superação da conotação negativa que aquelas instituições têm tido historicamente no Brasil, sustentada pela ideia de ‘carência’ e de incompetência familiar” (BARBOSA, 2003, p. 2).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990, por sua vez, é outro marco importante, o qual considera a criança, enfaticamente, como cidadã de direitos subjetivos inalienáveis, dentre os quais a Educação Infantil. Na LDB/1996, a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica, com função educativa, que abrange o cuidado e a educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas. A esse respeito, o art. 29 da Lei preceitua: “A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

No art. 31, a avaliação é concebida de forma processual, em que devem ser realizados acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, rompendo com a ideia da Educação Infantil como preparatória para o Ensino Fundamental (BARBOSA, 1999; ALVES, 2007). Importante destacar também que essas prerrogativas consideram a criança “em sua totalidade, evitando a fragmentação de sua educação e a valorização excessiva de apenas alguns aspectos do desenvolvimento infantil em detrimento de outros” (ALVES, 2009, p. 2).

Em seu artigo 62, em que há exigência de habilitação específica: em nível superior - licenciatura de graduação plena - e, como formação mínima, ensino médio modalidade normal, a referida Lei também prescreve a formação e valorização dos profissionais da Educação Básica. Essa normatização diz respeito à atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE defende que a formação seja realizada em nível superior, em curso de pedagogia licenciatura plena, com qualidade. Destaca-se a necessidade de analisar, debater e discutir a formação desses profissionais a fim de se garantir uma formação de professores que contemple as especificidades da Educação Infantil, haja vista que a falta de domínio do campo da educação da criança pequena é realidade nas diferentes regiões brasileiras.

A Educação Infantil constitui-se, na atualidade, como primeira etapa da Educação Básica, responsabilidade dos municípios em regime de colaboração com estados e União, devendo também obedecer aos princípios da organização educacional, que deve primar pelo processo de ensino que promova a aprendizagem da criança. Dentre esses princípios, destaca-se a gestão democrática da educação pública, conforme determina a Constituição Federal de 1988, a LDB/1996 e a legislação educacional posterior.

A concepção de gestão está implicitamente relacionada à concepção de educação. A educação é uma prática social, mediada e mediadora do trabalho, da sociabilidade e da cultura, sendo, “portanto, ela mesma, constituída e constituinte” dessas relações (FRIGOTTO, 1999, p. 25), marcada por seu tempo histórico e por concepções de classe. A escola nesse contexto se materializa como espaço de conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados, possibilitando alcançar

seu objetivo fundamental, a formação de “sujeitos concretos-participativos, críticos e criativos” (DOURADO, 2003b, p. 16).

A gestão é definida como articulação entre os aspectos físicos, materiais, humanos e financeiros que visam à concretização da função social da escola, compreendida como “espaço de socialização e problematização da cultura, especialmente, do saber historicamente produzido” (DOURADO, 2003b, p. 16) que demarca suas especificidades e necessidades.

Nessa perspectiva, Dourado (1998; 2003b); Sander (2007b) e Alves (2007) tratam do termo *gestão* como o que possibilita maior abrangência de significados nas políticas, pois é compreendido numa perspectiva sistêmica, que engloba as políticas e as diretrizes educacionais, a gestão de sistemas de ensino, a autonomia e a participação.

A partir de 1988, o sistema de ensino público se organiza para garantir formas democráticas de gestão. Isso porque a Constituição Federal de 1988 determinou, no art. 206, que o ensino terá como um dos princípios a gestão democrática. Os desdobramentos legais referentes a essa forma de gestão materializaram-se na Lei Nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo-a como um dos princípios norteadores do ensino público. Ressalve-se que os municípios terão que definir as ações para que a gestão na Educação Básica seja democrática, conforme o princípio da participação em conselhos e na criação do projeto pedagógico (art. 14), e que as instituições públicas de Educação Superior o farão por meio de colegiados deliberativos, em que participarão segmentos da comunidade institucional, local e regional (art. 56).

Do mesmo modo, a Lei Nº 13.005 de 2014, que trata do Plano Nacional de Educação (2014-2024) apresenta como uma de suas diretrizes o princípio da gestão democrática (arts. 2º e 9º). Em uma das estratégias da Meta 07 é abordado o aprimoramento da gestão democrática mediante a autoavaliação das escolas. A meta 19, por sua vez, trata da efetivação da gestão democrática da educação, sendo estipulados prazos e estratégias que assegurem o cumprimento dessa meta (BRASIL, 2014).

No novo Plano Nacional de Educação – PNE é possível encontrar uma indicação clara acerca do desenvolvimento da gestão democrática nas instituições

públicas, mas este também apresenta limites para a sua efetivação quando evidencia o modo genérico de participação da comunidade escolar que, ligada a critérios meritocráticos e de desempenho, confirma a lógica de uma gestão pautada por uma concepção mercantilizadora, neoliberal e gerencialista, tão combatida pelos movimentos sociais e de educadores deste país.

No caso da Educação Infantil, diversos documentos legais, como a Política Nacional de Educação Infantil (2006), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil (2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2009) destacam a necessidade de garantia de processos de gestão democrática dentro das instituições de Educação Infantil, pois sua ação pedagógica deve ter como referência a participação da família nos processos decisórios da instituição. Podemos destacar o artigo 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Resolução Nº 05/2009, que afirma “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”.

A gestão no campo educacional é um espaço de embate de projetos antagônicos. Em se tratando de gestão, podemos encontrar dois projetos políticos em disputa. Um relacionado à reforma do Estado e à busca de eficiência na perspectiva economicista, especialmente na década de 1980, e outro baseado nas experiências alternativas de gestão pública, pensados pós-ditadura militar, com os movimentos de redemocratização do país.

A primeira vertente foi influenciada, no Brasil, especialmente na década de 1990, com a reforma estrutural do Estado, diante das críticas à sua falta de eficiência e característica patrimonialista. A administração pública gerencial foi proposta pelo ex-ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, adaptando esse modelo, desenvolvido especialmente no contexto cultural da Inglaterra e Estados Unidos, ao contexto nacional, de acordo, também, com as prescrições do Consenso de Washington para a América Latina. Essa reforma visava à transformação do modelo de administração pública vigente, modificando a estrutura burocrática para uma cultura gerencial e colocando em prática ferramentas e ideias de gestão do setor privado (PAULA, 2005).

Por outro lado, havia uma demanda por maior participação da sociedade civil na política e pela reivindicação da cidadania. Uma concepção diferente reivindicava a participação dos atores sociais na definição das políticas públicas, problematizando a ocorrência de desafios que iam além de questões administrativas e gerenciais. A vertente social não trouxe uma proposta de organização do aparelho estatal, o que contribuiu para que as alternativas de gestão democráticas se tornassem mais focalizadas e para que prevalecesse na gestão pública a forma gerencial.

A gestão democrática na educação faz parte desse embate entre as concepções gerencial e democrática das políticas implementadas pelo Estado, evidenciando que a gestão da educação não é algo dado, acabado, mas em constante construção, aprendizado e luta política. Nas políticas educacionais, esse embate entre as concepções democrática e gerencial pode ser observado, por exemplo, na falta de organicidade das políticas de gestão e organização das escolas, ora conferindo centralidade à democratização da gestão, ora à concepção gerencial (AGUIAR, 2009; FONSECA; OLIVEIRA, 2009; DOURADO, 2007).

Nesse contexto, no intuito de democratizar a gestão das escolas, em conformidade com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e com o antigo Plano Nacional de Educação (2001-2010), foram criados vários mecanismos para a democratização, como o Grêmios Estudantil, a Eleição dos dirigentes Escolares, o Projeto Político Pedagógico, o Conselho de Escola, a Associação de Pais, que visam à participação dos interessados por sua qualidade e função social: os alunos, os responsáveis pelos alunos, os professores, os funcionários administrativos da escola e a coordenação pedagógica.

Se já constatado o descaso do Estado com a educação, bem como com outros direitos sociais, é necessário, então, aproximar a gestão da escola daqueles que podem pressionar o Estado no sentido oposto. As contradições da participação da comunidade fazem-se presentes, porém elas são parte do processo de construção de uma escola historicamente diferente da atual.

Nesse sentido, ao

Se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos (PARO, 2006, p. 12).

Pensar os problemas da escola como restritos aos problemas de administração oculta a questão política da escola pública. Considerando-se a especificidade da gestão, a democrática deve ser pensada em um movimento de construção de uma escola voltada para a realidade da escola e para os anseios daqueles que dela fazem parte, em contraposição a uma escola que desconsidera o contexto cultural do educando, que impõe um currículo que nega as especificidades da classe trabalhadora, que é marcada pelo autoritarismo das decisões e por uma organização e gestão burocráticas.

Nesse sentido, Dourado (2003b) argumenta que a materialização de uma gestão de fato democrática implica repensar os mecanismos de participação na organização do trabalho na escola, considerando as relações sociais.

CAPITULO III

O ENSINO FUNDAMENTAL EM UM GESTÃO DEMOCRÁTICA

A Gestão Democrática da escola é organizada por um gestor que busca de forma harmoniosa através do “diálogo” distribuir as funções que são exercidas na instituição. A gestão planeja suas atividades por meio do Plano de Ensino nos diversos componentes curriculares do Ensino Fundamental para que haja uma “comunicação constante” entre a gestão e os professores, funcionários e comunidade.

Os professores recebem apoio pedagógico através da gestão da escola com o reforço escolar, que auxilia o trabalho do professor, visto que possibilita ao aluno a oportunidade de recuperar os conteúdos não compreendidos ao longo do ano, impedindo, assim sua reprovação.

Se faz necessário articular os aspectos administrativos, jurídicos, financeiros e pedagógicos, a fim de ocorrer um bom funcionamento da instituição, corroborando com Veiga (1998). Todas as decisões tomadas pela gestão chegam aos alunos, positivamente ou negativamente, por isso, toda e qualquer decisão vinda da direção escolar, precisa ter como prioridade o aluno, sujeito principal de todo o processo educacional.

Envolver a comunidade nas decisões da escola é um ponto importante, necessário e essencial na prática de um gestor escolar, porém requer alguns princípios fundamentais para que as discussões aconteçam de forma harmoniosa, são eles: planejamento, diálogo, respeito, humildade pedagógica e objetivos definidos e foco.

Segundo Mendonça (2001) para que a gestão democrática seja constada nas escolas é necessário, que a mesma respeite processos que contribuem para que isso aconteça como, a descentralização, autonomia, escolha do diretor, participação, funcionamentos de colegiados, de modo que só assim seja possível favorecer um ambiente propício para gestão democrática.

É necessário priorizar o aluno, respeitar os profissionais com suas funções específicas, articular as comunidades escolar e local, enfrentar os problemas burocráticos, solucionar os conflitos de uma escola, criar estratégias para um bom funcionamento da instituição são ações desafiadoras que demandam do gestor uma postura crítica, audaciosa e responsável diante do que lhe posto.

É possível verificar a impossibilidade de realizar tais funções de forma individual e autoritária, porque a escola pode ser democracia, desde que o gestor chegue ao entendimento do que é gestão democrática e comece a abrir oportunidades de participação para qualquer profissional que atua na escola sugerir, desabar, dialogar, reivindicar e opinar.

A gestão democrática foi implantada a partir de 1996 no Brasil, mas estava prevista desde o final da década de 1980 na Constituição Federal de 1988, em que “garante a participação de pais, alunos, professores e funcionários na formulação, acompanhamento e fiscalização das políticas de educação no país, no Estado, no município e nas escolas. Assim as secretarias de educação municipal e estadual adaptaram-se, a seu modo, aos prescrevia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-

LDB nº 9394/96. Em 1999, especificamente, foi implantada em Maceió, cujo propósito configurou-se em proporcionar a participação de toda comunidade na elaboração dos processos escolares da gestão escolar.

A gestão democrática da forma que implantada (no papel), implica numa reflexão constante das políticas de educação, que por sua vez implica nas políticas da escola. Em outras palavras: a gestão democrática pode permitir que a escola cumpra sua função social, fazendo com o que os sujeitos tenham voz e possam fazer com que esse direito interfira nos projetos políticos pedagógicos (PPP) das escolas tornando-os desta forma orgânicos à mudança social.

É importante destacar o estudo realizado sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 tendo como referência teórica o livro “LDB Interpretada: Diversos Olhares se Entrecruzam” (2000). Este material serviu como suporte para o necessário conhecimento sobre as novas discussões acerca da mudança que ocorreu no que diz respeito ao ensino fundamental: a quantidade de anos para terminá-lo foi aumentada em um ano, isto é, passou de oito anos para os nove anos. Esta mudança começou a ser discutida em 2005 pelo Conselho Nacional de Educação (órgão vinculado ao MEC) que tem como responsabilidade pensar novas propostas regulatórias para a educação no País.

Nos estudos realizados compreendemos a importância do Projeto Político Pedagógico de cada escola, em que se faz necessário que o mesmo seja elaborado respeitando esse novo ciclo e essa nova faixa etária. Todas essas reflexões teóricas contribuíram significativamente para o esclarecimento de dúvidas e principalmente para a busca de novos elementos a respeito do tema da pesquisa, realizando assim, com mais facilidade as respectivas atividades propostas.

Nos tempos de globalização é preciso repensar o ensino como um todo, levando-se em conta os vários métodos de ensino e também a forma que o aluno de hoje aprende e interage com o mundo à sua volta. Já não é mais possível utilizar fórmulas ultrapassadas, sem levar em conta o sujeito e suas diferentes características.

A qualificação do profissional de educação pode trazer tanto uma melhor valorização salarial como social e é imprescindível para que o professor-educador

possa da melhor maneira possível desempenhar o seu papel em sala de aula. Esse profissional deve ter como meta sua constante qualificação, pois está em suas mãos a valorização da profissão que abraçou.

A aprendizagem é fruto da história de cada sujeito e das relações que ele consegue estabelecer com o conhecimento ao longo da vida. No entanto, esse processo não depende somente do indivíduo, é um processo que envolve as interações que a pessoa realiza com o outro, com a família, amigos etc. Ou em situações formais como com o professor, seus colegas, livros dentre outros. Segundo Fernandez (2001) a família também é responsável pela aprendizagem da criança, já que os pais são os primeiros a ensinar e os mesmos determinam algumas modalidades de aprendizagem aos filhos.

Para Vygotsky (1989) a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar que nunca parte do zero. A aprendizagem da criança na escola ocorre com o estabelecimento de relações que se conectam com os conhecimentos anteriores da criança.

Fernandez (1996) aponta que a aprendizagem é colocada como apropriação, reconstrução do conhecimento do outro a partir do saber pessoal. Resulta da interação entre as estruturas do pensamento e o meio cultural que necessita ser compreendido.

Davis & Oliveira (1993) destacam a importância da interação e socialização da criança em sua aprendizagem, apontam que:

A aprendizagem é o processo através do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece. Para que a criança aprenda, ela necessitará interagir com outros seres humanos, especialmente com os adultos e com outras crianças mais experientes (DAVIS & OLIVEIRA, 1993, pp. 20-21).

Para Catania (1999) a aprendizagem deve acompanhar a evolução social e o contexto em que os alunos se encontram inseridos, destaca ainda que as propriedades da aprendizagem são paralelas às da evolução tendo em vista que toda estrutura educacional está organizada com o intuito de, primeiramente, promover a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano.

Dessa forma, a busca pela aprendizagem deve ser estabelecida em alguns tipos de contingências, sendo assim é necessário observar o saber como, relacionado ao conceito operacional, o saber sobre (análise das instituições de ensino e o contexto atual). Diante disso o autor coloca que a aprendizagem, pode ser definida como uma mudança relativamente permanente no comportamento resultante do conhecimento e da experiência.

Moreira (2003) explica que a aprendizagem significativa é aquela que ocorre com significado, quando está inserida em conceitos, ideias, proposições, modelos e fórmulas, que estimulam algo novo ao aprendiz e diante disso, aponta que o ensino deve buscar sempre a facilitação da aprendizagem, utilizando o princípio da interação e do questionamento para que o aluno aprenda de maneira significativa. O professor este deve relacionar o conteúdo de maneira não arbitrária e não literal, ou seja, ele deve auxiliar os alunos a tecerem relações entre os conhecimentos aprendidos anteriormente com os novos conhecimentos.

As aprendizagens repousam dessa forma sobre um tripé: quem aprende, o que se aprende e o outro, ou seja, repousa sobre o sujeito, o objeto, o social. Outro ângulo de teoria de aprendizagem é o da esfera que comporta a problemática dos significados, dos valores, do sentido da vida, estes valores são significados e constituídos pelo âmbito cultural dos grupos (FERNANDEZ, 1996).

Freire (2006) destaca que a escola deve propiciar educação de base com qualidade, que alargue e potencialize as capacidades dos alunos, para isso é necessário desenvolver o uso dos processos internos, biológicos e sociais. A compreensão e a criatividade devem ser buscadas pela escola e pelo educador, visando assim estimular o conhecimento transferido. É imprescindível que o aluno possa agir com autonomia, ou seja, sujeitos próprios corresponsáveis pelas suas aprendizagens e susceptíveis às transformações.

Afonso (2009) explica que a aprendizagem se difunde pela vida do homem em todos os seus aspectos e, diante disso, aponta que as teorias de aprendizagem, buscam reconhecer a dinâmica envolvida nos atos de ensino aprendizagem, partindo do conhecimento da evolução cognitiva do homem. Explica que o conceito de aprendizagem tem vários significados não compartilhados sendo expressos em

três enfoques teóricos principais que são: o enfoque behaviorismo, cognitivista, construtivista e sócio-histórica.

Não podemos deixar de lado o papel do aluno, é preciso ter consciência que uma boa escola, uma boa metodologia é construída no dia a dia da fazer escolar e para tanto precisa de disciplina, atenção e um pensamento lógico afiado com as tecnologias disponíveis para o processo ensino-aprendizagem, levando a um desenvolvimento satisfatório. O aluno não é mais simples receptáculo de conhecimento, ele é parte fundamental do meio escolar onde está inserido, e por tanto deve interagir com professores, coordenadores e com seus colegas de sala.

Nos dias atuais os métodos devem ser: dinâmicos, inovadores, variados e que leve o aluno a aprender fazendo, e que esteja de acordo com sua realidade. Pois isso proporciona a quem aprende diferentes formas de ver e refletir sobre sua importância no mundo atual, através da investigação dos fatos que pertencem ao seu meio.

A aprendizagem humana é determinada pela interação entre o indivíduo e o meio em que participam os aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Nesse contexto é pertinente concluir que é fundamental que a criança seja instigada em sua criatividade e que suas curiosidades sejam satisfeitas por meio de descobertas concretas, desenvolvendo a sua autoestima, criando em si uma maior segurança e confiança, tão necessárias à vida adulta.

É preciso que os pais se impliquem nos processos educativos dos filhos, no sentido de motivá-los afetivamente ao aprendizado. O aprendizado formal ou a educação escolar, para ser bem-sucedida, não depende apenas de uma boa escola ou de bons programas, mas também de como a criança é tratada em casa e dos estímulos que recebe para aprender. É preciso entender que o aprender é um processo contínuo e não cessa quando a criança está em casa.

Dilts & Epstein (1999) destacam, em seu estudo com relação a aprendizagem, que esta não acontece através de estudo e esforço, mas sim, naturalmente, pela experiência. Vale ressaltar que os autores mencionados acima são adeptos da escola nova. Os mesmos destacam o tipo de aprendizagem dinâmica, que consiste na aprendizagem pela experiência, fazendo-se uso do

sistema nervoso, que cria imagens, sons e sensações, tendo em vista que tais percepções colaboram para a aprendizagem dinâmica. Releva como um dos motivos, que leva a aprendizagem dos indivíduos, tem relação com o que este considera relevante ou importante. Colocam ainda que a aprendizagem deva ser voltada e adequada para cada indivíduo e suas necessidades, sendo necessário que se desenvolva processos que permitam tornar a aprendizagem fácil, proveitosa e divertida.

Freire (1996) destaca que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador deve perceber como indispensável desenvolver um pensamento reflexivo e crítico propiciado pela mediação do professor e do estudo contínuo.

Davis & Oliveira (1993) iniciam seu estudo destacando que é necessário que docentes compreendam as teorias de ensino e aprendizado de forma crítica para que proporcionem e facilitem a apropriação de conhecimentos por parte do aluno. Dessa forma, os professores poderão avaliar criticamente os conteúdos escolares e os métodos de ensino, favorecendo assim a aprendizagem escolar e o aluno possa apresentar desenvolvimento efetivo.

3.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA, UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Lück (2011) afirma que a gestão escolar implica que a equipe diretiva deve tomar decisões articuladas coletivamente, visando às mudanças educacionais positivas são a base para manter a estrutura emocional, política e pedagógica com rigor e eficiência de uma instituição escolar.

Ao pensarmos em gestão democrática não podemos pensar que a mesma seja a capacidade da parte de quem o controla em levar os outros sujeitos não controladores desse poder a fazerem o que aqueles desejavam. Ainda, reconhecendo legitimamente a relação de dominação, como afirma Max Weber (2004), é necessário que a escola reconheça que o poder da capacidade humana

decorre de uma combinação firmada entre as pessoas que compõem a instituição e considere que o diálogo entre esses sujeitos é pré-condição para a sua intervenção, seja na construção do projeto político-pedagógico, quanto seu desenvolvimento no cotidiano da escola.

Ao pensarmos em democracia formal, pressupomos o respeito à maioria, a abertura as diferenças individuais, ao conflito de ideias como o mínimo de consenso entre as partes, a fim dinamizar as tomadas de decisões superando a rigidez, o sectarismo. Souza (2009) afirma que

ao pautar seus processos de gestão a partir sempre da lógica da maioria, corre sério risco de padronizar suas tomadas de decisão em procedimentos que podem ser mais expressão da violência do que da democracia, uma vez que a maioria, mesmo que fluida, quando ciente do controle que possui sobre as decisões, dificilmente abre mão de suas posições, mesmo tendo frágeis argumentos para mantê-las, pois tem, neste caso, o principal argumento: a força (SOUZA, 2009, p. 124).

Atualmente a gestão é focada no envolvimento de todos os membros da equipe escolar para a obtenção de qualidade, portanto a gestão democrática se define para (LUCÉ, 2003) como “prática político-pedagógica e administrativa, onde o gestor, através da articulação entre os diversos segmentos da unidade escola, modifica as relações de poder, transformando-as em ações colegiadas, transparentes e autônomas” (LUCÉ, 2003, p. 2).

A maneira ampla e compreensiva da gestão educacional demanda uma reflexão na mesma dimensão, em virtude das diversas especificidades que a compõe e determina. Lück (2006) afirmar que é por meio da gestão que a união, o direcionamento, a ousadia, a conexão e a lógica à ação educacional são constituídas. Assim,

é importante ter em mente que é uma área-meio e não um fim em si mesma. Em vista disso, o necessário reforço que se dá à gestão visa, em última instância, a melhoria das ações e processos educacionais, voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos e sua formação, sem o que aquela gestão se desqualifica e perde a razão de ser (LÜCK, 2006, p. 16).

Lück (2006) afirma que o termo gestão permite superar o enfoque limitado de administração, de modo que as dificuldades educacionais são complexas e carecem de visão integral e compreensiva, assim como ações articuladas, ativa e participativa. Ainda segundo Lück (2006) o termo gestão educacional surge em substituição à administração educacional para

representar não apenas novas ideias, mas sim um novo paradigma, que busca estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de redes de relações que ocorrem, dialeticamente no seu contexto interno e externo. Essa substituição, contudo, não pode ser vista como a simples troca de uma terminologia por outra, por questões puramente semânticas. Trata-se, sim, da proposição de um novo conceito de organização educacional (LÜCK, 2006, p. 46).

O conceito de gestão, neste sentido, ultrapassa o de administração por

abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo-se citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial da liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino (LÜCK, 2000, p. 16).

Lück (2006) defende que, paralelamente à adoção da terminação gestão na legislação e nas organizações escolares, ocorre também a adoção de princípios e valores mais democráticos no espaço escolar. Logo, há maior abertura à participação da equipe escolar no dia-a-dia da escola, assim como permite uma visão mais compreensiva das dificuldades educacionais e da própria coordenação escolar:

Sem essa orientação, todos os esforços e gastos são despendidos sem muito sucesso, mediante a atuação orientada por: a) adotarem perspectivas burocráticas, isoladas e eventuais; b) focalizarem projetos isolados, na busca de soluções tópicas e localizadas, e sem participação, na fase de planejamento, dos envolvidos na ação para implementá-los; c) enfatizarem a realização das atividades, sem orientação clara e empenho determinado pela realização de objetivos e promoção de resultados significativos. No entanto, estes aspectos, dentre outros, têm ocorrido na educação brasileira, evidenciando a falta de reconhecimento de que a realidade é dinâmica (LÜCK, 2006, p. 25).

Segundo Lück (2006) os princípios, modos e atuações localizadas implicitamente na terminação gestão permite uma diminuição de ações automáticas ou apenas burocráticas; da prática de atividades falhas de conhecimento e finalidades em comum; assim como de ações fechadas sem visão de conjunto. A gestão educacional corresponderia à área de desempenho responsável por situar o direcionamento e a mobilização apropriados para apoiar e dinamizar a maneira de ser e de fazer das regras de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, integradas e articuladas, tendo em vista o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados.

A expressão gestão educacional domina em si a gestão de princípios de ensino e a gestão escolar, onde a ideia de gestão ocorre por todas as partes do sistema. Em gestão os métodos preveem uma extensa e continuada ação que se desdobra a extensão metodológicas e políticas que só determinam um efeito real quando conectadas entre si.

Todo esse conjunto de competências e trabalho em equipe necessita de ações dirigidas e orientadas pela direção, pois todas essas atuações ligadas interferem nas ações da escola e com todas as extensões de gestão escolar:

Motivação e desenvolvimento de espírito comprometido com o trabalho educacional; formação de espírito e trabalho de equipe; cultivo de diálogo e comunicação abertos e contínuos; inter-relacionamento pessoal orientado pelo espírito humano e educacional; capacitação em serviço orientada pela promoção de um ambiente centrado na aprendizagem continuada; desenvolvimento de uma cultura de avaliação e auto avaliação (LÜCK, 2009, p. 83).

O gestor é o responsável em implantar a democracia e dispor a toda equipe escolar um ambiente agradável, com a influência mútua de todos na busca da efetivação de um trabalho pedagógico coletivo, arquitetando uma identidade

adequada para a escola com resultados satisfatórios e dinâmicos em todos os segmentos.

Segundo Mattos (1996),

o gestor deve estar ciente que a qualidade da escola é global, devido à interação dos indivíduos e grupos que influenciam o seu funcionamento. O gestor, que pratica a gestão com liderança deve buscar combinar os vários estilos como, por exemplo: estilo participativo que é uma liderança relacional que se caracteriza por uma dinâmica de relações recíprocas; estilo perceptivo/flexível que é uma liderança situacional que se caracteriza por responder a situações específicas; estilo participativo/negociador que é uma liderança consensual que se caracteriza por estar voltada a objetivos que caracteriza por estar direcionada à oportunidade, isto é, à visão de futuro. O gestor deve saber integrar objetivo, ação e resultado, assim agrega à sua gestão colaboradores empreendedores, que procuram o bem comum de uma coletividade (MATTOS, 1996, p. 15).

O termo gestão é contemplado nas normas regimentares básicas para as escolas estaduais – parecer CEE Nº 67/98. O parecer apresenta no Título II – Da gestão democrática – como as escolas devem aplicar e desenvolver a gestão democrática em suas unidades, abordando temas como: quais os princípios; como a escola poderá desenvolver e assegurar a gestão democrática; quais os órgãos colegiados que a escola deverá possuir; normas de gestão e convivência; e o plano de gestão da escola.

Lück (2012) participação e democracia são princípios indissociáveis, porém na prática educacional torna-se possível observar democracia sem participação, quando as práticas são centralizadas nos direitos humanos, os deveres decorrem de cada sujeito, e participação sem democracia, quando a comunidade faz-se presente, discute, vota, mas não há engajamento e acordo de dever próprio quanto a prática e fiscalização dos resultados.

A participação como presença é comum quando existe a obrigatoriedade em que as pessoas estão presentes, mas não são influentes. Na participação a discussão de ideias, segundo a autora, tem sua efetividade danificada quando, mesmo provocando tensões não são aprofundadas as questões tratadas, ignoram-se a necessidade ordenada dos diversos aspectos discutidos e não incumbem para tomadas de decisões em conjunto.

Todos os envolvidos na gestão escolar são capazes e tem o direito ao exercício do domínio compartilhado e a obrigação de agir para que sejam praticadas e inseridas ações acordadas em reuniões para qualificação do processo educativo, determinados pelos colaboradores. Em todas as modalidades educativas a organização de espaços e tempos é um dos fatores de sucesso ou fracasso. É necessário mais diálogo, articulando as experiências de vida e com a organização do conhecimento, contextualizando a fim de efetivar a prática social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão na Educação Infantil é um tema pouco explorado no Brasil, necessitando de mais estudos que possibilitem compreender sua importância na construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada, em que todos os sujeitos envolvidos se reconheçam como atores importantes no processo educativo.

Consideramos que a gestão na Educação Infantil possui centralidade inquestionável na busca de melhoria da qualidade dessa etapa da Educação Básica.

Essa qualidade, por sua vez, deve ter como referencial os princípios da gestão democrática expressos, dentre outras formas, na participação da família no espaço educativo.

Na prática a escola ainda cumpre regras e determinações predeterminadas. Além de evidenciar uma despreocupação, de modo geral, em compreender as políticas educacionais relacionadas com a realidade social determinada pela organização sócio-político-econômica da sociedade que se traduz nas relações educação, trabalho e cidadania.

A instituição educativa tem uma grande caminhada para a formação de um coletivo escolar, onde aí, se insira a comunidade, não por suas características assistenciais e sim por suas decisões comprometidas com a formação de cidadãos para conviver e buscar soluções numa sociedade dependente e que tem por base a inclusão social.

Todas as concepções relativas à educação a enfatizam como meio para o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos seres humanos, também visto que se refere ao homem ou a educação como meio para tornar as relações humanas mais éticas, contribuindo assim para a criação de uma sociedade mais igualitária.

O professor é o difusor do conhecimento, intermediador, responsável por possibilitar que o aluno, principal alvo deste conhecimento, consiga assimilá-lo, e, aplicá-lo, formando assim um indivíduo que sabe reconhecer-se como um ser que existe inserido no espaço, influenciando e sendo influenciado pelo mesmo.

O professor, ao apreender discursos e teorias deve fazê-lo de forma crítica. Porque ele tem a responsabilidade de ensinar e possibilitar ao aluno aprender. seu papel não é o de simplesmente repassar conteúdos. Ele deve estar atento quanto aos motivos que levam seus alunos a aprenderem. Estes por sua vez estarão sempre apreendendo os conteúdos e se mobilizando para o desenvolvimento de suas capacidades.

O professor deve compreender que as atividades de ensino vão além de cumprir metas ou repassar conteúdos. Mas, para compreender os aspectos que

envolvem o processo de ensino e aprendizado, o professor precisa ter a possibilidade e disposição de fazer com que a sua busca por conhecimento se torne contínua.

Ressignificando a gestão escolar, percebemos que os processos preveem uma ampla e continuada ação que se estende a dimensões técnicas e políticas que só produzem um efeito real quando são unidas entre si. O fator participação foi adotado como o fundamental meio de garantir a gestão democrática da escola, pois permite a noção dos objetivos e intenções da mesma, o conhecimento da estrutura e da disposição da dinâmica escolar, do mesmo modo como das relações que se constitui dentro da escola e com seu entorno.

Nos dispositivos legais vimos que no âmbito do governo também houve a alteração terminológica, principalmente na legislação Federal, onde a partir da Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1996, a gestão democrática é apontada como um dos princípios do ensino público e amplia a necessidade de participação dos professores e da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico das escolas e nos conselhos escolares e equivalentes.

Percebemos a proposta pedagógica necessita ser revisitada, resignificada e reconstruída a fim de possibilitar a vivência dos princípios de autonomia de um processo em construção coletiva de participação repensando os valores vigentes superando os conflitos a fim de propiciar a democratização do processo de construção social da escola.

5 REFERÊNCIAS

AFONSO, Andrea Scalon. **Teorias de aprendizagem: Uma Contribuição Metodologia ao Ensino de Dança de Salão**. Março, 2009. Disponível em: www.dancadesalao.com/.../TeoriasAprendizagemContribuicaoMetodologicaEnsinoDanca.pdf. Acesso em 20 abr. 2019.

AGUIAR, M. A. da S. **Conselhos Escolares: Espaço de Cogestão da Escola.** Retratos da Escola, Brasília, V. 3, Nº 4, jan./jun., 2009.

ALVES, N. N. de L. **Coordenação Pedagógica na Educação Infantil: Trabalho e Identidade Profissional na Rede Municipal de Ensino de Goiânia.** 2007. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

_____. **Gestão Democrática e Participação Familiar na Educação Infantil.** In: **III Simpósio Internacional de Educação e IV Fórum Nacional de Educação. Anais Políticas Públicas e Gestão da Educação: Formação e Atuação do Educador.** Torres, RS: 2009.

BARBOSA, I. G. **A Creche: História e Pressupostos de sua Organização.** Goiânia, 1999.

_____. **Educação Infantil Brasileira e a Emenda Constitucional Nº 59/2009: Dificuldades e Perspectivas de Construção de uma Proposta Educativa de Qualidade. Os Desafios da Universalização da Educação Básica.** Salto para o Futuro. Ano XXI Boletim 16 Nov., 2003.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação.** 21. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá Outras Providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC/SEB, 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília: MEC/SEB, 2006a.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil.** V.1 e 2. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

_____. **Resolução Nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009.

_____. **Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras Providências.** Texto publicado no D.O.U. de 26 de junho de 2014. Edição Extra, Brasília, 2014.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia.** São Paulo: Paz e Terra, 1986.

CATANIA, A. C. **Aprendizagem: Comportamento, Linguagem e Cognição.** 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. **Do Autoritarismo Repressivo à Construção da Democracia Participativa: História e Gestão Educacional.** Campinas: Editora Autores Associados, 2003.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias. Documento Final.** Brasília: MEC, 2010.

_____. 2014a. **O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. Documento – 116.** Brasília: ME, 2014a. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf. Acesso em 19 abr. 2019.

_____. 2014b. **PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. Documento Final.** Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em 19 abr. 2019.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura e Sociedade no Brasil.** 3. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DAVIS, C. & OLIVEIRA, Z. de. **Psicologia na Educação.** 2. Ed. Rev. São Paulo: Cortez, 1993.

DILTS, R. B. & EPSTEIN, T. A. **Aprendizagem Dinâmica I.** São Paulo: Summus, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A Escolha de Dirigentes Escolares: Políticas e Gestão da Educação no Brasil**. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Gestão Democrática da educação: Atuais Tendências, Novos Desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **A Gestão Democrática e a Construção de Processos Coletivos de Participação e Decisão na Escola**. In: AGUIAR, M. A. da S; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). **Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional?** 2. Ed. Campinas: Papyrus, 2003a.

_____ et al. **Gestão escolar democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares na rede municipal de ensino de Goiânia-GO**. Goiânia: Alternativa, 2003b.

_____. **Plano Nacional de Educação (2011-2020): Avaliação e Perspectivas**. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FERNANDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **O Saber em Jogo: A Psicopedagogia Propiciando Autorias de Pensamento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A atenção Aprisionada: Psicopedagogia da Capacidade Atencional**. Porto Alegre: Editora Penso, 2011.

FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Gestão Democrática da Educação: Atuais Tendências, Novos Desafios**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F. A Gestão Escolar no Contexto das Recentes Reformas Educacionais Brasileiras, **Revista Brasileira de Política e Administração da educação**, V. 25, Nº 2, mai./ago., 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Luis Gustavo Lima. **Concepções e Abordagens sobre a Aprendizagem: A Construção do Conhecimento através da Experiência do Aluno**. Ciências & Cognição, Vol. 09., 2006.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO (FNE), 2011. **O Planejamento Educacional no Brasil**. Colaborador Especial: Genuíno Bordignon Colaboradores: Arlindo

Queiroz e Lêda Gomes. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf. Acesso em 19 abr. 2019.

FRIGOTTO, G. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5 Ed. Ver. Ampl. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LUCE, Maria Beatriz. **Gestão Democrática Escolar**. In: **Salto para o Futuro/TV Escola**. Brasília: MEC, 2003.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. Em Aberto, Brasília, V. 17, Nº 72, 2000.

_____. **Gestão Educacional: Uma Questão Paradigmática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

_____. **Planejamento em Orientação Educacional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Dimensões de Gestão Escolar e Suas Competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **Liderança em Gestão Escolar**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Estado Patrimonial e Gestão Democrática no Ensino Público no Brasil**. Educação & Sociedade, Nº XXII, Nº 75, Agosto, 2001.

MATTOS, Francisco Gomes de. **Empresa que Pensa: Educação Empresarial - Renovação Contínua a Distância**. São Paulo: Makron Books, 1996.

MILITÃO, S.C.N.; MILITÃO, A.N.; PERBONI, F. **Do PNE 2001 ao novo PNE (2010/2020): O financiamento da educação em análise**. In: **Congresso Nacional de Educação**. Educere, 10. Curitiba: PUC-PR, 2011.

MOREIRA, Marco Antônio. **Linguagem e Aprendizagem significativa**. In: **IV Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**. Belo Horizonte. 8 a 12 de setembro de 2003.

OLIVEIRA, Francisco de. **A Economia Brasileira: Crítica a Razão Dualista**. Petrópolis: Vozes, 1987.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. Ed. São Paulo: Ática, 2001.

Gestão Democrática da Escola Pública. 3. Ed. São Paulo: Ática, 2006.

PAULA, A. P. P. **Administração Pública Brasileira entre o Gerencialismo e a Gestão Social**. ERA eletrônica, V. 45, Nº 1, jan./mar., 2005.

SANDER, B. **Consenso e Conflito na Administração da Educação**. Revista Brasileira de Administração da Educação, V. I, Nº I, jan./jun. 2007b.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Escolar Democrática**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 25, n. 3, 2009,

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

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível**. 7. Ed. Campinas: Papirus, 1998.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.