

# Gestão democrática na educação infantil: desafios dos conselhos escolares

Priscila da Silva Cordeiro 

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Anelise Monteiro Nascimento 

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

## Resumo

Esta pesquisa investiga a democratização da escola de Educação Infantil a partir do Conselho Escolar (CE). Os conceitos de referência são: gestão democrática, política e poder. As análises fundamentam-se no Ciclo de políticas. Para coleta de dados foram realizadas entrevistas e análise das atas dos encontros de um CE. Conclui-se que os CE são uma prática recente, apesar do texto da política datar de 1996. As políticas que preconizam a gestão democrática têm buscado a descentralização do poder, que esbarra na hierarquia dos postos pré-fixados pela Secretaria de Educação para o CE, assim como na falta de uma formação que seja capaz de articular conhecimentos, dando suporte à atuação dos conselheiros.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais; Gestão Democrática; Conselho Escolar Comunidade; Educação Infantil.

## Abstract

### *Democratic management in child education: challenges of school council*

This research investigates the democratization of the School of Early Childhood Education from the School Council (SC). The concepts of reference are: democratic management policy and the analysis are inspired by the Policy Cycle. To collect the data, were conducted interviews and the analysis of School Council meeting's minutes. It is concluded that the SC is a recent practice, despite the text of the policy be dated back to 1996. These policies that advocate for democratic management have sought the decentralization of power, which runs counter to the hierarchy of positions pre-set by the Education Secretariat for the SC, as well as the lack of training that enable people to articulate knowledge, supporting the counselors' performance.

**Keywords:** Educational Policies; Democratic Management; Community School Council; Child Education.

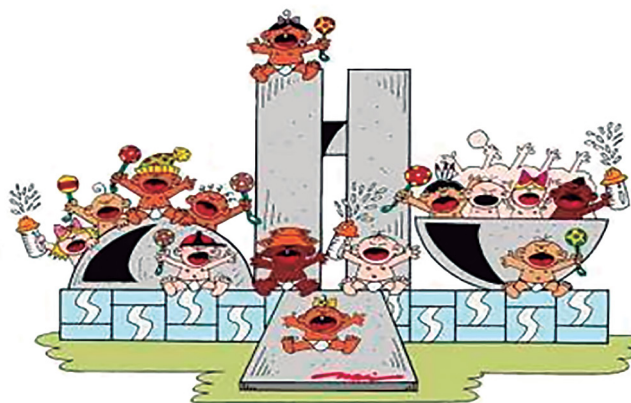
## Resumen

### *Gestión democrática en la educación infantil: desafíos de los consejos escolares*

Se investiga sobre la democratización de la Escuela Infantil a partir del Consejo Escolar (CE). Los conceptos de referencia son: gestión democrática, política y poder. Los análisis se fundamentan en el ciclo de las políticas. Para la recolección de datos fueron realizadas entrevistas y análisis de las actas de los encuentros del CE. Se concluye que los CE son una práctica reciente, a pesar que el texto de la política data de 1996. Las políticas que defienden la gestión democrática han buscado la descentralización del

poder, que se encuentra en la jerarquía de los puestos prefijados por la Secretaria de Educación para el CE, así como n la falta de una formación que sea capaz de articular conocimientos, dando soporte a la actuación de los consejeros.

**Palabras clave:** Políticas Educativas; Gestión Democrática; Consejo Escolar Comunidad; Educación Infantil.



**Figura.** Educação—charges-creche-congresso.

Fonte: Portal de Educação Rizomas.

A charge (Figura) traduz o foco dessa pesquisa que é a inclusão da primeira infância na agenda das políticas educacionais. Da metáfora do choro, à luta pela conquista dos direitos sociais, a inclusão da Educação Infantil (EI) na Educação Básica em 1996 veio ratificar o compromisso firmado na Constituição de 1988, também conhecida como a Constituição Cidadã, que promulgou uma série de direitos sociais, entre eles o direito à educação. A partir das considerações acima, esta pesquisa parte das políticas públicas, em especial as políticas para EI e dialoga com o princípio democrático da gestão escolar representada na figura do Conselho Escolar.

A escolha pela Educação Infantil como campo de investigação teve como inspiração a experiência das autoras, profissionais e pesquisadoras dessa etapa da educação básica, que nos seus fazeres reconhecem que são necessários investimentos, custos básicos para manutenção e desenvolvimento de uma educação de qualidade, na perspectiva dos adultos e das crianças, e, que para cumprir seu papel, a educação infantil requer além de investimentos, condições de organização, de gestão escolar – financeira, pedagógica e administrativa – e de avaliação. Estes elementos justificam, tanto a importância de se investir na política pública educacional para que de fato a educação seja assegurada e tenha qualidade, quanto a realização de pesquisas que acompanhem os contextos locais nos quais as políticas são “recontextualizadas” pelos sujeitos.

A instituição dos Conselhos Escolares (CE) é uma das estratégias que busca assegurar a participação da comunidade escolar como forma de promover e democratizar as ações e relações nas instituições escolares públicas. No caso da Educação Infantil, campo que elegemos para essa investigação, a política dos CE, carrega alguns desafios. Entre eles estão: como assegurar o preceito da participação quando envolve crianças? O que se entende por comunidade escolar quando tratamos da Educação Infantil?

No contexto da agenda política que cerca a infância, encontramos políticas de proteção e provisão, mas a instituição dos CE é uma política que inclui, além destes elementos, a participação. Nesse sentido indagamos: que contornos assume essa perspectiva quando se institui um CE na Educação Infantil?

Retomando a discussão sobre a gestão democrática, convém recordar que ideais democráticos e a participação coletiva nas diferentes etapas da política pública vêm sendo proclamados no Brasil desde a Constituinte de 1988. Assim, a análise dos papéis desempenhados pelos diferentes atores sociais envolvidos no processo de gestão democrática no contexto das práticas, e como é tecida essa participação é o nosso objetivo, porque um processo democrático requer a participação efetiva e envolve questões de cidadania.

Um projeto político-social de viés democrático que encontra na escola e na perspectiva de gestão democrática um espaço para a participação popular através dos CE, na democratização e autonomia das ações dos sujeitos que estão envolvidos no processo, na escuta das vozes das crianças, responsáveis, professores e funcionários, carrega esse desafio.

Para discutir esse tema dividimos este texto em cinco seções: a primeira seção trata da entrada das crianças na agenda das políticas educacionais; a segunda apresenta o Conselho Escolar como uma política de democratização da gestão da educação brasileira; já a terceira seção apresenta o campo da investigação, enquanto na quarta, estão alguns apontamentos sobre o CE no contexto local. Por fim, na quinta seção estão algumas considerações finais.

### **“Quem não chora não mama”: EI nas políticas educacionais**

Buscaremos nessa seção tratar de alguns aspectos das políticas educacionais que inserem a EI na primeira etapa da educação básica. Ao discorrer sobre a temática da regulamentação da EI, a institucionalização da infância e a maneira em que essa

institucionalização se materializa no texto político e no contexto da prática, nossa proposta é perceber como a prerrogativa de gestão democrática exposta nas atuais leis educacionais chega até as crianças através dos espaços escolares a elas destinados e, em certa medida, as constitui cidadãs, representadas pelos CE.

Utilizamos a perspectiva teórico-metodológica da abordagem do Ciclo de política na perspectiva de Ball e Mainardes (2011) para análise do contexto político. Partimos do contexto macro, no qual as políticas são produzidas e formuladas, em diálogo com o contexto micro, que se situa no âmbito da prática, onde as políticas se materializam ou se “recontextualizam”. Entretanto, ressaltamos que ambos, o contexto da produção do texto e o contexto da prática, são contextos que se constroem e se complementam reciprocamente e, por isso, não podem ser compreendidos isoladamente.

A concepção político-prática também se apoia nos conceitos de biopoder e biopolítica de Foucault (1995). Para o autor, o biopoder se mostra na disciplinarização dos corpos, sujeição, ele trata do poder como uma ação sobre a vida das pessoas, naturalizando-a. A biopolítica refere-se à figura do Estado e ao controle das populações, a partir de mecanismos de poder por meio da macroesfera do Estado que está ligada à vida biológica do ser humano. A partir dos conceitos de Foucault – biopoder e biopolítica – nossa intenção é perceber o poder que permeia as práticas, ou seja, como o poder se reproduz nas relações humanas, nesse caso, como age na organização e atuação do CE de uma instituição de EI. Buscamos criar um espaço de discussão entre o poder regulado pelo Estado nas políticas públicas para educação, no contexto macro, e o impacto na vida dos sujeitos, no contexto micro, nos âmbitos locais, nos quais as políticas se efetivam.

Entendemos que para realizar tal discussão, outros conceitos precisam ser operados, entre eles optamos pelos conceitos de política e democracia de Mouffe (2003; 2015) e de gestão democrática de Paro (1993; 2007). A partir desses referenciais, esta pesquisa tem como objetivo o diálogo entre a política, a gestão escolar democrática e a infância, de modo a compreender o processo das políticas que preconizam a democratização das unidades escolares públicas, na vertente da gestão em instituições de EI.

Vamos começar o debate com a inclusão das crianças na agenda das políticas educacionais.

Kramer (1995) define três períodos como marcos da institucionalização da infância no Brasil: o primeiro período, do descobrimento até 1874, no qual a

infância era conhecida como “desditosa”; o segundo período, de 1874 até 1889, se caracterizava, sobretudo pela produção e pouca efetivação de projetos elaborados por grupos particulares, em especial médicos, que tratavam do atendimento a crianças; e o terceiro, denominado pela autora como período higienista, de acordo com Kramer (1995) “surgem os primeiros asilos, creches e orfanatos cujo objetivo era reduzir a mortalidade infantil, os acidentes domésticos e também amparar as viúvas, os filhos das mães trabalhadoras e os órfãos abandonados” (KRAMER, 1995, p. 48). Somente no século XIX, os movimentos sociais em defesa dos direitos das mulheres e a contribuição dos estudos do campo da psicologia impulsionaram uma nova concepção de infância e a instituição de espaços para o atendimento das crianças, introduzindo a perspectiva da “*criança pública*” na qual, a institucionalização da infância tornara-se um tema político na agenda do Estado (KRAMER, 2003).

Segundo Nunes (2005), em meados do século XX, a institucionalização da infância no Brasil, legitimada pela entrada das crianças na agenda política do Estado, diz respeito à validação do processo de direito da criança a um novo modelo de atendimento educacional, dada sua entrada nas políticas públicas desvinculada dos discursos médico-sanitaristas, assistencialistas e jurídicos, se aproximando da educação e da formação do cidadão.

Assim como as questões da infância entram na agenda política, outros temas sociais emergem, entre eles, a demanda da inclusão das pessoas nas políticas que se dá, entre outros processos, via promoção de políticas que buscam garantir a gestão democrática, entre elas as que preconizam a criação dos conselhos escolares, objeto dessa pesquisa. A gestão democrática instaura um novo espaço a partir da distribuição de poder que não é mais centrado na figura do diretor escolar, mas, que tem na representação da comunidade escolar, conselheiros que atuam na ressignificação do espaço escolar e na proposta de emancipação dos atores sociais.

Assim como a consolidação da infância enquanto categoria social e sua escolarização são marcos fundamentais que impulsionaram a institucionalização e o conceito de infância, os conselhos escolares vieram proclamar o princípio constitucional democrático na gestão de cunho participativo e oportunizar práticas que se distanciam do atendimento às crianças do século XIX, nos asilos e orfanatos, de cunho social assistencialista. A legitimidade conferida aos CE no texto da política visa fomentar a participação da comunidade escolar, buscando promover a demo-



cratização do ensino. Desse modo, se ser criança no Brasil é ter como premissa uma infância entrecruzada com a experiência escolar, estar em uma escola é estar em um espaço preconizado na lei como de gestão democrática. A gestão escolar democrática segundo Paro (1993), é a “ação transformadora adequada a objetivos educativos de interesse das classes trabalhadoras que se encontrarão as formas de gestão mais adequadas a cada situação e momento histórico determinados” (PARO, 1993, p. 61).

No cenário atual em que se consolidou de maneira mais intensa a institucionalização da infância, a escola torna-se um espaço privilegiado, uma aposta social pautada no desenvolvimento dos indivíduos para a vida social, para o trabalho e para apropriação do conhecimento e da cultura. Os CE neste viés são a extensão do projeto político social que tem na escola um instrumento para o desenvolvimento humano. Entretanto, que desafios são postos à criação e atuação dos CE na prática?

### **Conselho Escolar: uma política proclamada**

A promulgação da Constituição Federal de 1988 que trata da gestão democrática, assim como outras políticas são o resultado de disputas e acordos de grupos que ocupam diferentes lugares no cenário social e na produção da política. A política concebida como intervenção textual se “recontextualiza” no contexto da prática dado as limitações materiais, as possibilidades às respostas do texto da política e as consequências vivenciadas no contexto da prática (MAINARDES, 2006). A escolha pela análise dos Conselhos Escolares se dá por ser essa a forma representativa de participação coletiva nas escolas e por evidenciar a política de democratização que alcança a gestão escolar e dá voz aos atores sociais que atuam nesse contexto.

É no viés da política e dos discursos que Mouffe (2003) conceitua a política como a representação das vozes e das forças antagônicas que expressam os conflitos e lutas entre o Estado e a sociedade. Nesse caso, a escola é o lócus da ação da política como texto e como discurso, uma arena na qual o princípio da gestão democrática, insere a participação da comunidade escolar representada pelos conselhos escolares, gerando novos conflitos e lutas.

Em teoria, a participação dos Conselhos Escolares supõe o envolvimento da comunidade escolar com a causa da educação, o sentimento de pertencimento e do

exercício da cidadania na construção de relações de respeito, empatia e cooperação. Para Cury (2002, p. 171), a gestão democrática provém da prática coletiva que articula o trabalho administrativo à uma postura sociopolítica. Sobre esse aspecto, Paro (2007) afirma que compreender a gestão democrática implica concebê-la como acesso para novas hegemonias a partir do reconhecimento das identidades e das diferenças, assim como da participação popular como elemento decisivo na construção da cidadania, ou seja, “para a realização da liberdade como construção social” (PARO, 2007, p. 16). Como isso ocorre em um determinado contexto?

Desta forma, os Conselhos Escolares como instâncias representativas da comunidade, têm na participação da comunidade escolar um condicionante para construir e realizar um projeto de educação que reflita os anseios e identidades locais. Com isso, a liberdade de organizar e gerir a escola justifica-se pelo princípio da autonomia declarada aos sistemas de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, o qual garante às instâncias locais ações para implementação dos Conselhos Escolares e afins. A partir dessa premissa, os municípios têm a liberdade para organizar o pleito e dispor o quadro de conselheiros, atendendo a regulamento próprio, obedecendo às disposições legais, conforme declara a LDB, artigo 3º, inciso VIII – “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”(grifos das autoras).

Os Conselhos Escolares são legitimados por eleição, em cada unidade escolar e a “comunidade escolar” é constituída por alunos, responsáveis, funcionários, professores e associação de moradores. Todos os membros da comunidade escolar podem concorrer a uma vaga no CE, conforme o segmento que representam (MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 2017).

No contexto investigado, os CE apresentam a seguinte estrutura: um diretor da unidade escolar, na função de presidente nato; dois representantes do segmento professor ou especialista em educação; dois representantes do segmento funcionário, daqueles que não ocupem o cargo de professor; um representante da associação de moradores legalmente constituída e dois representantes do segmento responsável. A participação do aluno na EI é excluída, pois em suas diretrizes, o CE desse município, admite somente atuação de crianças que estejam matriculadas do 4º ano em diante.

A eleição do CE geralmente é realizada após a eleição de diretores, em calendário único, orientada por resolução das secretarias municipais de educação para todas as redes. A Comissão organizadora da eleição e a responsável pelo pleito é composta por três membros da própria comunidade escolar, escolhidos em reunião, designados como presidente, vice-presidente e secretário. Além da comissão organizadora, são escolhidos dois fiscais que têm a função de acompanhar os trabalhos da comissão organizadora. Os eleitores apenas podem votar nos candidatos que representam o seu segmento. O pleito tem a duração de um dia e acontece em horário de atendimento escolar. Na maioria das vezes, o pleito torna-se referendo, pois não há concorrência de outras chapas, tão somente configura a aprovação ou não, da chapa candidata.

No contexto de uma política proclamada democrática, a gestão escolar se mostra esvaziada quando um Conselho Escolar é somente referendado. Essa prática se distancia dos ideais aclamados e das possibilidades de participação popular nas políticas públicas. O referendo a uma chapa única anuncia por si só como essa política se torna discurso nas práticas. A ausência de candidatos revela que para efetivação de uma política que se pretende democrática e autônoma, é preciso a formação de sujeitos sociopolíticos, além de condições para que eles possam efetivamente participar da gestão das instituições (CISESKI, ROMÃO, 2004, p. 66-67).

Nessa pesquisa os aspectos de participação política popular se desdobram para um novo paradigma e concepção de participação “expurgada dos velhos conceitos de apoio, colaboração, ajuda, adesão e tantos outros que radicam no pressuposto” (BRASIL, 2004, p. 59). É necessário buscar estratégias que sejam capazes de suprir as necessidades atuais, como por exemplo, a incompatibilidade de horário para os encontros dos Conselhos, assim como o entendimento do processo de democratização na gênese da sociedade capitalista.

Outro aspecto contraditório à proposta democrática é o fato da presidência do CE já ser destinada *a priori* ao diretor da instituição, esvaziando a política proclamada em seu viés democrático, e, que no contexto da prática se esteriliza e reforça modelos colonizados.

Embora o texto da política proponha formas de participação democrática, as pessoas não se veem incluídas no processo político (BALL, MAINARDES, 2011). A falta de participação popular nos assuntos políticos se justifica pela fal-



ta de estímulo e comprometimento, uma vez que, embora haja abertura política anunciada à participação, o exercício da atividade política requer dedicação, tempo, conhecimento, trabalho e o princípio democrático, por vezes, não se mostra como tal na prática. A falta de participação foi um dos aspectos que encontramos no campo da pesquisa, porém, antes de trazemos os dados que nos levam a essa conclusão, vamos apresentar o campo.

## **O campo da pesquisa**

O campo empírico da pesquisa faz parte de uma grande rede de EI com o atendimento em: creches, espaços de desenvolvimento infantil e escolas com atendimento de ensino fundamental com turmas de EI como mais de 136.000 matrículas, distribuídas em regiões administrativas. O lócus desta pesquisa se localiza em uma instituição que atende exclusivamente a EI, em um bairro que mostra características próprias e caminha entre o rural e o urbano, representado por pequenos espaços de natureza preservada, vida simples, tranquila e sossegada, onde as relações sociais se estreitam apesar de constituírem-se em um espaço geográfico tão extenso e com grandes desigualdades sociais.

A Escola de EI em que foi realizada a pesquisa, tem uma ampla estrutura e contém três andares e uma grande área externa. Contudo, a grande estrutura arquitetônica se contrasta com a falta de manutenção. Existem rachaduras na área externa e na própria estrutura predial, além do desgaste natural da edificação. Outra característica que chama a atenção é o acesso aos andares superiores que é feito por meio de escada. A falta de acessibilidade, pois não existe rampa e/ ou elevador, não condiz com o projeto de inclusão social e tão pouco com a faixa etária atendida.

Os CE surgem no texto da política na LDB nº 9.394/1996, nos artigos 14 e 15. De acordo com a LDB, deve ser composto por: representação de profissionais da educação, professores e responsáveis, além da participação do gestor escolar. No caso da EI é vetada a participação das crianças, as quais são representadas pelos responsáveis por aluno. O CE tem como objetivo: (1) a participação coletiva na idealização e realização do projeto político pedagógico da escola, (2) conferir autonomia administrativa, pedagógica e financeira às instituições educacionais (BRASIL, 2004).

Como ideário a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar na formação do Conselho Escolar parece, no contexto da produção da política, ser um potencial articulador no reconhecimento das identidades e das diferenças para a construção de práticas cotidianas democráticas. Isso porque, os conselhos escolares representam no contexto da produção da política como texto e discurso, a democratização das ações do Estado ao inserir a participação da comunidade escolar no seio da escola pública, favorecendo a descentralização do poder e criando outros mecanismos de fiscalização da implementação da política. Neste caso, a política como texto e a política como discurso são conceitos complementares. A política como texto representa de forma codificada a lei e onde se constituem as bases iniciais para que a política seja colocada em prática. Já a política como discurso evidencia a expressão de pensamentos construídos e enfatiza limites impostos pelo próprio discurso (MAINARDES, 2006). Entender como a política deixa de ser texto e se torna discurso, é o objetivo dessa pesquisa. No caso dos CE instituídos na Educação infantil, esse discurso já parte da exclusão de uma das vozes mais importantes desse processo: as crianças que são a maior parcela da comunidade escolar.

### **Conselho Escolar e o contexto local: alguns apontamentos**

Regulamentada pela LDB, artigo 14 e reafirmada no Plano Municipal de Educação 2014–2024, meta 19, a gestão democrática nas instituições de educação públicas envolve um projeto político de participação popular na elaboração da proposta pedagógica e autonomia pedagógica, financeira e administrativa. Como se dá a construção e atuação do Conselho Escolar em uma unidade educacional? Essa é a pergunta que cerca essa pesquisa e para respondê-la fomos a campo. Vamos começar apresentando uma breve síntese dos sujeitos da pesquisa, identificando-os por siglas e numeral, conforme o segmento que cada um representa, sendo:

- Pr para presidente,
- P1 e P2 para professor,
- F1 e F2 para funcionário e
- R1, R2, R3 e R4 para responsável por aluno;

O Conselho da escola investigada é composto por nove membros.

**Quadro.** Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Sigla que representa o entrevistado	Cargo de atuação/ segmento que representa	Idade	Formação	Informações complementares
Pr	Presidente nato/diretor	29 anos	Licenciatura em matemática e pós-graduação em gestão escolar	Atua no município há 10 anos. Dois anos como diretora adjunta e logo em seguida assumiu a direção.
P1	1º titular conselho fiscal/professor	58 anos	Licenciatura em pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia	Atua no município há 24 anos. Atuou no CEC por 15 anos (1998 a 2011). Desde 2017 atua como professora.
P2	Terceiro membro/professor			Está afastada por licença médica
F1	Vice-presidente/ agente de educação	31 anos	Curso normal e licenciatura em educação física	Atua no município há 10 anos e sempre pertenceu ao CEC.
F2	2º titular Conselho fiscal/agente de educação readaptada	52 anos	Curso médio na modalidade normal	Sempre trabalhou na área de educação. Atua no município há 10 anos. É membro do CEC há 6 anos.
R1	Suplente conselho fiscal/responsável	25 anos	2º grau completo	Trabalha no setor de beleza. Primeira vez que atua no CEC.
R2	Membro/responsável	25 anos	2º grau completo	É autônoma. Primeira vez que atua no CEC.
R3	Membro/responsável	29 anos	2º grau completo Faz curso profissionalizante	Está desempregada. Primeira vez que atua no CEC.
R4	Membro/responsável	-	-	Não atendeu ao nosso convite.

CEC: Conselho Escola Comunidade.

Fonte: Microdados da pesquisa (2018).

O Quadro evidencia que todos os componentes do CE são do sexo feminino e possuem idade mínima de 25 anos. Entre as funcionárias, todas possuem experiência mínima de 10 anos na área educacional e revelam ter experiência em CE. Todas as professoras possuem ensino superior e pós-graduação. Dentro do segmento “responsável”, todas cursaram o ensino médio, não possuem vínculo empregatício no mercado formal e atuam pela primeira vez no conselho escolar.

Os dados mostram que a educação infantil ainda é um campo voltado para o público feminino e apontam para representações históricas e socialmente reproduzidas, relacionada a um processo de divisão social do trabalho, no qual a figura feminina se vincula à atividade maternal/doméstica. Cuidar e educar, princípios fundamentais dessa etapa da Educação Básica, estariam associados a: cuidar dos filhos, da casa, da moralidade, e a atributos femininos como: carinho, delicadeza, docilidade, acolhimento (TIRIBA, 2018).

Com relação às entrevistas, essas foram transcritas e organizadas em categorias. Nossa intenção foi perceber as consonâncias e discrepâncias nas percepções dos membros do CE sobre temas que dizem respeito à sua atuação e à proposição da política no contexto da prática. Para Mainardes (2006), o contexto da prática “pode ser considerado um microprocesso político. Neste contexto, pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática” (MAINARDES, 2006, p. 59).

O “microprocesso político” representa, assim como o macroprocesso político, uma arena de conflitos que envolvem a contestação ou interpretação dos atores que estão diretamente envolvidos para sua implementação. É o local no qual o texto da política está sujeito à sua interpretação, e desta forma, a política é recriada, ressignificada, rejeitada, selecionada e reinterpretada.

A definição das categorias, fruto das entrevistas realizadas com os membros do CE, teve como referência o trabalho de Lüdke e André (1986). Os dados da pesquisa de campo foram organizados buscando construir um conjunto de categorias descritivas. A formulação de categorias partiu de uma leitura sistemática e sucessiva do material das entrevistas e das atas das reuniões do CE, para então extrair deles, as recorrências, além das mensagens implícitas ou silenciadas.

Partindo da sistematização dos dados, os achados da pesquisa foram organizados em sete categorias de análise: Função; Formação; Atuação; Recursos financeiros; Gestão financeira; Democracia; Concepção de Infância.

Dado o limite de caracteres desse texto, optamos por trazer as categorias: função, atuação e gestão financeira, categorias que foram as mais presentes nas entrevistas e que dialogam com os demais temas.

## Função: a atividade do Conselho Escolar

É uma forma que o diretor tem de não ter o poder na mão dele, porque não é ele quem toma decisão. É uma forma de compartilhar democraticamente as decisões da unidade (Pr, 2018).

A categoria “função” trata da instituição do Conselho Escolar e da concepção que os atores têm do papel que ele desempenha na instituição. A epígrafe que inicia essa seção é parte da entrevista de Pr. A presidente descreve o Conselho Escolar como um elemento da gestão democrática. Os CE são instâncias representativas de participação da comunidade escolar para exercício da cidadania, na construção político-pedagógica, administrativa e financeira da escola, a Pr parece compreender bem essas funções. Mas a análise das entrevistas mostrou que além dela, nem todos os sujeitos da pesquisa têm a mesma percepção sobre a função do CE:

P: O que você entende ser a função do CE?

Pr: É socializar com a comunidade as decisões. Tomar decisões juntos, não só a questão de como você usa a verba, mas também a questão do projeto da unidade, envolver a comunidade nessas decisões.

P2: É um órgão oficial que junto à direção fiscaliza as verbas que vêm da secretaria de educação, para fazer a fiscalização, a parte democrática, para ver o que é necessário, o que é emergencial, para observar as necessidades da unidade, das crianças, dos professores, de um modo geral.

F1: É um conselho que reúne entidades da escola e da comunidade para resolver até alguns conflitos que acontecem dentro da escola, administrar a verba, que é o PDDE que vem, que é uma verba federal, auxiliando nos gastos. É um conselho mais para envolver a comunidade nos problemas da creche. Não só os problemas, mas também no dinheiro que vem, as verbas e até em reformas, tudo que está envolvendo a escola.

F2: [...] tem a contribuir para que seja o que? Fiscalizado toda atuação deste conselho. Uma contribuição melhor para dar melhores condições para nossos alunos.

R1 e R2:

R1: De poder contribuir com a escola? (+) Com o recurso que manda, com a verba. R2 sinaliza com a cabeça em negativo, indicando que não conhece a função do CE.

R3: Eu sei mais ou menos. Eu sei pelas reuniões que eu já fui, pra gente entrar em acordo referente às verbas que entram na escola, a gente poder saber o que é usado, o que a gente sabe que precisa.

Pela análise das entrevistas percebemos que o entendimento construído na fala dos sujeitos sobre a função do CE gira em torno de: tomada de decisões, suprimento das necessidades da unidade, soluções de conflitos e uma ênfase especial na



fiscalização das verbas. A concepção democrática aparece de forma mais estruturada no discurso da presidente, este dado chama atenção quando se fala em uma proposta de implementação do CE e os sujeitos, em sua maioria, não compreendem a totalidade das funções do conselho.

Para os conselheiros P2, F1, F2 e R1 o CE a função do CE é fortemente voltada para o aspecto fiscalizador do trabalho da presidente. Observamos duas perspectivas que podem respaldar esta concepção. Uma delas diz respeito ao caráter fiscalizador enquanto forma de legitimar as ações da presidente, pois percebemos entre os discursos dos conselheiros e no próprio ambiente o clima de confiança no trabalho que a presidente desempenha, conforme relato de R3: “[...] Mas assim, aqui na creche eu não tenho mesmo o que falar porque eu vejo tudo muito corretinho. A Pr é muito correta [...]”. Outra perspectiva é a função que os conselheiros exercem no conselho escolar, F2 e R1 atuam no conselho fiscal, F1 assume a função de vice-presidente e P1 ocupa a função de Terceiro Membro. Isto mostra que entre os que desempenham o papel de execução e fiscalização de verbas dentro do CE foram os que evidenciaram em seus discursos a necessidade de mostrar a prerrogativa da fiscalização como forma de conferir credibilidade, idoneidade e transparência (grifos nossos), por se tratar de aspectos relacionados ao financeiro.

Ao conceber o CE pelo caráter fiscalizador, fragmenta-se a funcionalidade do referido conselho e afetam-se as práticas. A falta de clareza sobre a função do CE nas escolas mostra a fragilidade de conhecimento e carência de discussão sobre assuntos relacionados ao tema.

Contudo, para Pr a ideia de CE está fundida ao caráter democrático e participativo da comunidade escolar, conforme afirma o texto da política – “Os sistemas de ensino assegurarão às escolas progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira” (BRASIL, 1996). Relacionamos a fala de Pr ao que propõe o texto da lei:

[...] **Tomar decisões juntos** [...] – anuncia a ideia de participação democrática.

[...] **não só a questão de como você usar a verba** [...] – refere-se à atividade de participação na gestão financeira da escola.

[...] **mas também a questão do projeto da unidade** [...] – afirma a autonomia pedagógica.

[...] **envolver a comunidades nessas decisões:** inclui a comunidade em ações administrativas.

Ao sentir-se incluída na política, a presidente mostra aquilo que Ball caracterizou como um dos binarismos da Política Educacional vistos como “elaboração da dicotomia ciência política/ políticas do conhecimento” (BALL, MAINARDES, 2011, p. 34), da maneira como a conceptualização da política é representada e reproduzida. Nesse sentido a política como texto se torna parte dos sujeitos ao perceberem-se incluídos no fazer da política, ao interpretá-las e assumi-las no contexto da prática.

As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas, o que envolve algum tipo de ação social criativa (BALL, MAINARDES, 2011, p. 45-46).

É importante lembrar que a função do CE está relacionada à gestão democrática da escola pública e sugere a participação e o compartilhamento das responsabilidades, decisões e ações com toda a comunidade escolar, não mais direcionada a um único ator central. Demonstra assim, a descentralização do poder e o exercício do diálogo a partir de uma proposta baseada em ideais democráticos, de autonomia e de cidadania.

No texto da política, a ideia democrática que fundamenta a implementação do CE significa a ruptura da gestão centralizadora, autoritária e conservadora, baseada na posição de autoridade dirigida ao gestor e que, durante muitos anos articulou-se nas escolas para o trabalho coletivo, autônomo e democrático. Esta perspectiva, indica uma vertente ultrapassada sobre a função do CE baseada na gestão escolar centralizadora e que atualmente diverge do texto da política e do discurso proclamado à gestão democrática, referenciada por F1 ao qualificar a posição que a Presidente ocupa no CE. “[...] No CEC apesar da gente ter essa voz ativa, o diretor sempre vai ser o presidente, sempre vai ser o mandachuva. Ela que vai definir o que vai ser feito ou não. A última palavra vai ser sempre dela” (F1, 2018).

Como, apesar de o texto político reafirmar a perspectiva democrática da gestão escolar os discursos evidenciam que no contexto das práticas (BALL, MAINARDES, 2011), a definição dos participantes que têm na presidência a figura do diretor da unidade impõe uma hierarquia respaldada em políticas com um contexto histórico ultrapassado, alicerçado sobre princípios autoritários, mas que fora incorporado e naturalizado pelos sujeitos, em especial naqueles que não se reconhecem como participantes da política, não se percebem atores políticos. O trabalho coletivo e colaborativo é o princípio da gestão escolar democrática e se faz através de um trabalho participativo, autônomo e democrático, envolvendo a comunidade escolar. Segundo Paro (2007), a dimensão

democrática se relaciona ao viés coletivo que envolve dimensões individuais e sociais, “laborando na confluência entre o ser humano singular e sua necessária pluralidade social” (PARO, 2007, p. 32), e que uma perspectiva democrática implica em relações dialógicas não hierarquizadas, colaborativas, que visem à superação das dificuldades e se ancorem nas possibilidades de transformação do contexto escolar e social.

Apesar do texto da política na LDB mostrar a vertente de participação democrática – “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica” (BRASIL, 1996), na prática essa participação tem limites porque alguns lugares estão previamente definidos.

A centralização do poder presente nas políticas antes da Constituição Federal de 1988 indica uma concepção histórica patrimonialista do Estado que limita a autoridade e institui a obediência à vontade de seus “superiores”. Uma concepção que não mais suporta o caráter emergente e fundamental da proposta democrática instalada nas instituições educacionais.

Outro dado que chama à atenção é o desconhecimento de R2 da função do CE. Esta mostra que o processo de eleição dos representantes a conselheiros nessa instituição é frágil e é possível eleger membros sem consciência do importante papel que representam. A falta de percepção do seu papel evidencia que alguns sujeitos na etapa da reinterpretação da política internalizam um discurso de que seus cargos são lugares de validação dos discursos e interesses dos outros. A esse processo Foucault (2006) denomina de biopoder, concebido como poder disciplinar que não se impõe no uso da força, coerção ou repressão, mas que atua através do adestramento dos corpos, naturalizando-o na medida em que internalizamos a disciplina. Estamos fazendo uma crítica a dois membros do conselho, mas quais são as iniciativas e ações promovidas para formar conselheiros escolares? Essa é a outra categoria que trataremos nesse texto.

## **Formação: capacitação/conhecimento para atuar no Conselho Escolar**

Eu acho que sim. Eu acho que não seria nem uma formação, porque eu tento me informar e é muita coisa do CEC<sup>1</sup>. No começo eu até fiquei meio assim. Daí depois você vai assimilando. Eu não entendo muito por que foi o que eu te falei, eu ia numa reunião ou outra da CRE. Lá eles explicam, mas marinheira de primeira viagem fica boiando no assunto. Mas eu não tenho muito que falar não. Porque eu acho legal trabalhar (R3, 2018).

---

<sup>1</sup> CEC significa Conselho Escola Comunidade e é a forma que a Prefeitura do RJ se utiliza para se referir aos CEs. Por esse motivo, os sujeitos da pesquisa têm por hábito usar a sigla “EC”

A categoria “formação” aborda a visão dos entrevistados sobre os mecanismos de divulgação das funções do Conselho e os conhecimentos necessários para a atuação na esfera de sua competência, além das iniciativas e ações que são promovidas pelos sistemas de educação, dentro das esferas de atuação, para formar conselheiros escolares e equivalentes<sup>2</sup>. A formação para conselheiros escolares é essencial para que os CE se consolidem e atuem na democratização da educação nos contextos das práticas.

A abertura desta seção é com a fala de R3 que expressa seu pensamento a respeito dos cursos de formação promovidos pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE), que ela denomina como “reuniões”. Para a conselheira, a questão da formação não seria apenas um instrumento único para conhecimento e atuação no CE, mas ocuparia aspectos mais amplos como a própria prática e a experiência que se dá no exercício da função.

Entretanto, como poderíamos proclamar à educação o *status* de agente de transformação social, se para a participação no CE não fosse necessária formação continuada a respeito do tema? Como não determinar formação inicial e continuada se o texto da política determina a obrigatoriedade da gestão democrática na escola? Estas questões evidenciam que a prática democrática pode se aprendida, discutida e vivenciada, pois de acordo com Freire (2001, p. 40), “O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

A formação para conselheiros escolares de acordo com a fala de Pr indica que as reuniões de capacitação são realizadas pela própria CRE e ressalta que a formação é o diferencial para o exercício da função e atuação no CE: “A formação pelo que eu vejo são reuniões que a coordenadoria faz. Nessas reuniões eles procuram explicar a importância do CEC” (Pr, 2018). As palavras de F1 (abaixo) ratifica as dificuldades iniciais para os conselheiros recém-chegados e condiciona a importância de formação inicial e continuada para os conselheiros escolares devido ao vínculo financeiro de origem federal que passa a ser gerido e de responsabilidade administrativa do CE.

Eu estou no CEC há 10 anos. Eu já sei como é, mas quem entra de cara não vai saber realmente o que é. Mas a própria CRE reúne no começo do ano e tem toda aquela formação. É importante formação porque você está mexendo com dinheiro. Você está lidando com uma verba federal (F1, 2018).

---

<sup>2</sup> De acordo com a LDB/ artigo 14, a participação da comunidade escolar pode ser dada na forma de Conselho Escolar ou equivalente, ou seja, na representação da comunidade escolar na forma de qualquer órgão colegiado, como por exemplo, a Associação de Pais e Mestres, as assembleias escolares, ou as antigas congregações de professores, acrescidas da representação de estudantes, pais e trabalhadores da escola.

A importância de formação inicial e continuada não se esgota ou limita a questões financeiras, mas pressupõe formas ampliadas de participação justificadas sob o princípio de gestão democrática, com representação e participação coletiva, no exercício das funções deliberativa, fiscalizadora, consultiva e mobilizadora do CE. F2 relata como aprendeu as funções do CE, conforme transcrição<sup>3</sup> da entrevista que segue a seguir:

Nós vamos lendo, vamos ouvindo. Eu ainda não tenho (formação). Eu busquei, mas não foi dado. É tipo assim (+) você quer fazer parte? Você vai! (risos). Eu sei por que (+) assim (+) eu quero que o nosso Brasil, aliás o nosso Rio, a nossa cidade tenha uma educação de qualidade, porque eu sei que um dia isso vai gerar grandes homens. Grandes homens se fazem através de quê? Da educação, do ensino. Então, se você não formar cidadãos, enquanto eles são pequenos, como será mais tarde? Então, tem que ter educação de qualidade, profissionais qualificados, recursos humanos, recursos financeiros, pais atuantes.

A conselheira não reconhece que as reuniões realizadas pela CRE promovam formação continuada adequada, sendo necessário buscar pelo conhecimento a partir de fontes externas, através de pesquisas, leituras e aprofundamento do tema nas trocas de experiência ou documentação teórica de referência. O discurso de F2 se confirma na fala de R1 ao ser questionada sobre a abordagem tratada nas reuniões que a CRE oferece.

P: Vocês têm noção do que é passado? É ensinado alguma coisa? É para que essa reunião?

E1: É para abordar sobre o ônibus da liberdade. Professores que estão entrando para escola, né? Porque tem muitas vezes que professor está entrando e ele não sabe (+) não sei (+). Desenvolver o caderno pedagógico.

P: Mas relacionado ao CEC passa alguma coisa?

E1: Não.

Percebemos que a concepção de formação inicial e continuada entre os sujeitos da pesquisa se diferencia para F2 e para R1. Para alguns conselheiros a formação realizada pela CRE supre as necessidades para atuação no CE, mas para F2 não. Para F2 a formação realizada pela coordenadoria é rasa e não contribui para um maior entendimento e capacitação no desempenho das funções enquanto conselheiro escolar -

“Olha, algumas eu não vejo tanta diferença. Só teve uma que eu vi [...]. Mas as outras geralmente falava sempre a mesma coisa”. A atitude e o discurso de F2 incita aquilo que Paro (2007) classifica como dimensão social da educação, e, que educar neste contexto implica em práticas para transformação social.

<sup>3</sup> A transcrição das entrevistas foi realizada de acordo com a metodologia de Marcuschi (1986).



Por sua vez, a dimensão social liga-se à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que a sua atuação ocorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do “viver bem” de todos, seja na realização da liberdade como construção social (PARO, 2007, p. 16).

Outro aspecto da formação organizada pela CRE é destacado pela P2:

Hoje em dia é muito esporádico e só tem blá. Eu sinto muita falta de consistência. Muita teoria, mas você vê que é uma coisa, a pessoa que vai para lá para lavar roupa suja. Se deixar perde muita coisa e aí perde o foco. Deveria ser mais voltada para a parte prática, a parte pedagógica, mais liberdade financeira para utilizar a verba para o que é necessário, porque quem é da direção é quem sabe. Não é quem está fora. Tinha que ter uma visão ampliada. Fica só no administrativo, no administrativo.

Percebemos no discurso de P2, que as reuniões realizadas pela CRE não acontecem em um clima amistoso, se constitui um espaço em que os conselheiros escolares levam suas demandas e reivindicam soluções, uma arena de disputas por convicções e formas de atuar na política. No contexto das práticas ocorre o que Mainardes (2006, p. 50) reconhece como reinterpretações da política “envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas”.

O discurso de P2 (na página anterior) revela duas evidências: uma que se relaciona ao espaço de formação e outra que aponta para a formação de conselheiros.

Primeiramente, vamos tratar a respeito do espaço separado para formação, que se torna uma arena de conflito entre os discursos. Percebemos na fala de P2 um caráter de reprovação para aquilo que ela chama de “lavar roupa suja”, e representa uma concepção de formação continuada que não cabe a proposta de capacitação para os conselheiros escolares. Este dado indica que a carente articulação entre os níveis meso, na figura da Secretaria Municipal de Educação (SME), e o nível micro, representado pelo CE, faz com que as oportunidades de encontro entre esses contextos sejam uma forma de levar as necessidades, demandas e reivindicações das instâncias locais de forma pouco amistosa. Esse é um desafio da política como um todo, de acordo com Mouffe (2003, p. 15) as políticas se relacionam “a uma atividade que busca organizar as práticas, discursos e instituições que zelam em pôr a ordem diante das situações conflitantes da existência humana”.

Percebemos assim, o viés político que perpassa os dois contextos: o CE – no âmbito de sua função – e a CRE – que deve prezar, constituir e zelar pela ordem e manutenção do status quo. Nesse caso, a CRE atua também no contexto de influência (MAINARDES, 2006), numa relação simbiótica com o contexto da produção o qual se relaciona aos interesses e às ideologias dogmáticas, representando a política na forma de discursos, pronunciamentos sobre os textos oficiais da política.

Em segundo momento, questionamos acerca de algumas colocações que P2 faz. O que seria “ficar só no administrativo?” E o que significa a expressão “a parte pedagógica”? A concepção de formação para P2 se confunde com expressões “técnico-gerencialistas” dissonantes ao discurso democrático e para formação crítica. Para Vasconcelos (2013) o objetivo da formação continuada e inicial oferecida aos conselheiros é promover o bom desempenho e explicação dos diferentes papéis e funções desenvolvidas no âmbito do CE e por isso não dialoga com perspectivas fragmentadas e engessadas. Essa entrevistada parece não reconhecer esse objetivo, ou nesse contexto, a política como discurso mostra outras facetas.

Para R1 e R2, a solução para atender a formação do CE seria o uso de uma cartilha como instrumento facilitador da aprendizagem e da ausência das reuniões – “Porque dependendo do dia da reunião a gente poderia saber. Então, com a cartilha ia ficar bem mais fácil” (R1 e R2, 2018). O discurso das entrevistadas mostra uma perspectiva de educação tradicional, que não dialoga com a prática e não atende o ideal de educação crítico-reflexiva. As cartilhas tentem a desconsiderar as desigualdades e as particularidades de cada contexto.

Consideramos que a categoria “formação” mostra que a formação para conselheiros escolares deve expandir os limites e as possibilidades de atuação e participação a fim de garantir educação de qualidade, autônoma e para formação de cidadãos.

## **Considerações finais**

A pesquisa mostrou que embora se proclame o viés democrático no texto da política, os espaços escolares evidenciam, no contexto da prática, que o conceito de democracia se hierarquiza porque os sujeitos não se reconhecem como atores políticos e, desta forma, suas atuações no exercício da função se limitam à reprodução do seu lugar de origem. A política torna-se algo distante no qual, segundo Ball e Mainardes (2011), os sujeitos que “recebem” as políticas se colocam como beneficiários de se-

gunda ordem, sendo afetados por elas, produzindo assim um silêncio que coloniza e desloca as pessoas da política e do fazer político.

A proposta de gestão democrática alicerçada na LBD sob princípios e diretrizes, anuncia a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, além de incluir a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar em CE ou equivalentes, mas todas essas dimensões não são alcançadas na prática observada nessa pesquisa, com especial destaque para a participação das crianças no caso dos CE instaurados na EI, uma vez que, embora as crianças sejam a maioria numérica da comunidade escolar, têm a sua participação direta vetada quando essa política se volta para essa etapa da educação básica.

A experiência de campo leva a concluir que o projeto de gestão democrática nos espaços escolares está fortemente relacionado aos conceitos de autonomia, participação, democracia e financiamento. Esses elementos se articulam reciprocamente e se complementam e, por isso, não podem ser concebidos sem o diálogo com outras políticas e o exercício desses conceitos em outras esferas sociais.

## Referências

- BALL, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo, SP: Cortez, 2011.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública*. Brasília, DF, 2004.
- CISESKI; A. A.; ROMÃO, J. E. Conselhos de escola: constituintes da escola cidadã. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez: 2004. p. 64-79.
- CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. *RBP AE: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiania, v. 18, n. 2, p. 163-74, jul./dez. 2002. <https://doi.org/10.21573/vol18n22002.25486>
- FOUCAULT, M. A filosofia analítica da política. In: MOTTA, M. B. (Org.). *Ética, sexualidade, política*. 2. ed., Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: Dreyfus H.; Rabinow, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1995. p. 231-49.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2001.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T. A.; KRAMER, S.; SOUZA, S. (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Bakhtin*. São Paulo, SP: Cortez, 2003. p. 57-76

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo, SP: Ática, 1986.

MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 11-26, out. 2003. <https://doi.org/10.5007/%25x>

MOUFFE, C. *Sobre o político*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2015.

MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO. Resolução SME N° 38, de 27 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o processo de eleição dos membros do conselho escola-comunidade das unidades escolares da rede pública do sistema municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, 28 dez. 2017.

NUNES, M. F. R. *Educação infantil no estado do Rio de Janeiro: um estudo das estratégias municipais de atendimento*. 2005. 250 fls. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2005.

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo, SP: Cortez, 1993.

PARO, V. H. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo, SP: Ática, 2007.

VASCONCELOS, F. H. L. et al. (Orgs). *Conselho escolar: processo, mobilização, formação e tecnologia*. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2013.

TIRIBA, L. *Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2018.

**Submissão em:** 21/06/2019

**Aceito em:** 28/10/2019