

A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO REFERENCIAL DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS

CORREA, Bianca Cristina. – FEUSP – bianca2cbr@yahoo.com.br

GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Introdução

Sabe-se que, no Brasil, após um longo período de ditadura militar e com a abertura política a partir da década de 1980, a relevância do processo de democratização no interior das instituições públicas de educação começa a ganhar destaque. No que diz respeito à gestão escolar, além de algumas políticas públicas de educação começarem a ocupar-se do processo de democratização, no âmbito da pesquisa acadêmica vários estudos são realizados, especialmente a partir dos anos 1990, com vistas a investigar a questão e com o propósito, entre outros, de desvelar os mecanismos que propiciariam ou dificultariam uma gestão escolar efetivamente democrática.

Observa-se, a partir de levantamento bibliográfico, que a maioria das pesquisas¹ a respeito da democratização da gestão escolar ocupou-se da questão no âmbito do ensino fundamental e médio, quase não se encontrando trabalhos cujo objeto específico fosse a gestão da escola na educação infantil, mais especificamente na pré escola.² Esses estudos procuraram descrever e analisar políticas públicas de educação que, conforme seus formuladores e executores, objetivavam a democratização da gestão escolar, entendendo-a, na maior parte dos casos, como uma forma de melhorar a qualidade da educação (GHANEM, 1996; KRAWCZYK, 1999).

Em vista desse panorama, entendeu-se que tomar como problema de estudo a democratização da gestão escolar, no âmbito da educação infantil destinada a crianças de quatro a seis anos, poderia contribuir para uma melhor compreensão acerca dos significados desse modelo de gestão para aquela etapa da educação, especialmente em relação ao debate sobre qualidade.

Desse modo, o presente trabalho tem como base pesquisa de cunho qualitativo cujo objetivo principal foi analisar as políticas de democratização da gestão escolar e suas relações com a melhoria da qualidade levadas a efeito no período entre 2001 e 2004 em um município do interior do estado de São Paulo. Para o desenvolvimento da

¹ Ver, entre outros, CAMARGO, 1999; GHANEM, 1996; KRAWCZYK, 1999; PEPE, 1995.

² O trabalho de Lenira Haddad (1993), por exemplo, aborda as dificuldades de relacionamento entre mães e educadoras de uma creche municipal, mas não é este o seu objetivo central.

pesquisa, além de revisão teórica, o estudo de campo se deu por meio de análise documental, acompanhamento do cotidiano e realização de entrevistas, tanto no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, quanto no âmbito de uma escola municipal de educação infantil selecionada.

Do conjunto de resultados a que o estudo chegou, neste trabalho o que se procura demonstrar é que a gestão democrática no âmbito da educação infantil destinada a crianças de quatro a seis anos pode se configurar como um referencial de qualidade. Nesse caso, enfocamos principalmente a importância da participação da família na escola, através de alguns documentos legais que, em certa medida, expressam a relação que aqui queremos enfatizar, e do conhecimento produzido tanto no que diz respeito ao conceito de gestão democrática da escola, quanto no que se refere às especificidades da educação infantil.

Gestão democrática da escola: alguns esclarecimentos

Quando aqui se refere à gestão da escola, parte-se do pressuposto de que ela se configura como mediação para a consecução de certos objetivos. Mas, para que essa mediação tenha um caráter democrático, toma-se como pressuposto que “o fim último da educação é favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social” (PARO, 2001: 37), compreendendo-se que, conforme Vitor Henrique Paro,

a educação, como parte da vida, é principalmente aprender a viver com a maior plenitude que a história possibilita. Por ela se toma contato com o belo, com o justo e com o verdadeiro, aprende-se a compreendê-los, a admirá-los, a valorizá-los e a concorrer para sua construção histórica, ou seja, é pela educação que se prepara para o usufruto (e novas produções) dos bens espirituais e materiais. (PARO, 2001: 37-38)

Com base nesse pressuposto, a educação escolar, inclusive aquela que atende crianças de mais tenra idade, só tem sentido na medida em que responde pela humanização das novas gerações, a qual se dá pela apreensão, por parte dos alunos, daquilo que de mais elevado uma sociedade conseguiu construir, ou seja, sua mais alta cultura. A cultura, por sua vez, não diz respeito apenas aos conhecimentos científicos, apresentados sob a forma de disciplinas escolares ou áreas de conhecimento, embora sejam de suma importância, mas, ela se refere a todos os aspectos da vida humana e, portanto, social, o que significa dizer que também estão com ela implicadas certas formas de relacionar-se com o outro.

Quando, então, afirma-se ser a gestão democrática a melhor forma de mediação para a consecução de objetivos educacionais voltados à formação para a “maior satisfação individual e melhor convivência social” possíveis, entende-se que todos os sujeitos envolvidos com o processo educacional devem com ele implicar-se. Nesse sentido, a participação seria a expressão maior do que aqui entendemos por gestão democrática.

Primeiro, do ponto de vista mais estritamente político e numa perspectiva democrática, para que um real controle da coisa pública se efetive, a participação deveria ocorrer em todos os níveis e instâncias de decisão junto à escola. Em segundo lugar, mas não menos importante, do ponto de vista da qualidade da educação, a participação é entendida como necessária, já que a interação – respeitando-se as peculiaridades de cada instituição – entre a família e a escola permitiria um mútuo acompanhamento e, ainda, uma troca de experiências que poderia enriquecer as possibilidades de ação junto às crianças, além de se configurar como poderoso instrumento de garantia aos seus direitos. Nesse sentido, compreende-se que

a demanda por educação pode ser satisfeita quando a família, a escola e as outras realidades formativas cooperam construtivamente entre si em uma relação de integração e de continuidade. É portanto útil levar em conta todas as possíveis interações existentes entre os vários contextos educativos, pois uma perspectiva que os considerasse isoladamente revelar-se-ia parcial e desviante. (...) A distinção das tarefas, com base no comum reconhecimento do direito da criança à educação, é a condição necessária para estabelecer relações produtivas entre as diversas agências educativas. (FARIA, 1995: 72)

A idéia, conforme entendemos, não é a de que famílias imponham determinados saberes aos educadores ou vice-versa, embora se entenda ser possível uma troca de conhecimentos em favor das próprias crianças. Consideram-se as diferenças entre uma e outra instituição, as peculiaridades de cada uma em função da forma como se dá o agrupamento e a organização em casa e na escola. O que está em jogo é a necessidade de que ambas as instituições troquem idéias e se conheçam mutuamente em benefício da criança. Reconhecendo-se que a criança, em fase de formação, é influenciada por práticas e relações diversas, o que se propõe é que a escola, por estar em condições “técnicas” de melhor perceber essas influências, deve tomar a iniciativa para que de fato as diferentes instituições possam dialogar. Ocorre que, se, por um lado, as famílias de um modo geral têm dificuldades em entrar na escola para expor suas idéias e expectativas, por outro, “a escola” não apenas tem-se isolado das famílias usuárias e de outros interlocutores com os quais poderia dialogar, mas também tem sido isolada, em geral, por parte dos órgãos públicos que a ela deveriam dar o suporte necessário para a

realização de um bom trabalho. Com isso, seu desempenho depende, muitas vezes, apenas da competência, do conhecimento e da sensibilidade individual de cada uma das profissionais que ali atuam.

Entende-se, pois, que a escola em si não pode ser responsabilizada, isoladamente, pelos padrões de gestão estabelecidos. Ao contrário disso, a maneira como se dá a gestão escolar vincula-se às orientações e às condições objetivas, tanto materiais, quanto as de formação do pessoal escolar, que devem ser garantidas pelos órgãos centrais e intermediários do governo.

Deve-se destacar, ademais, que as instituições de educação infantil (creches ou pré-escolas) são entendidas, pela própria LDB - Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional - (Brasil, 1996), como complementares à família no que se refere à educação das crianças na faixa etária de zero aos seis anos. Assim, pergunta-se: como duas instituições – família e escola – podem atuar de forma complementar se não pela via do diálogo, sendo este a expressão de relações democráticas que pressupõem a igualdade de direitos e o respeito às diferenças? A participação das famílias na escola de educação infantil, portanto, é condição imprescindível, sem a qual não é possível se viabilizar a educação naquela perspectiva de complementaridade. Essa participação, por sua vez, só pode ocorrer sob a vigência de relações democráticas no interior da escola, sob pena de não ocorrer ou de transfigurar-se, por exemplo, em mera aceitação das imposições feitas pela escola.

Gestão escolar na educação infantil: relação com a família e outros princípios democráticos como referenciais de qualidade

(...) educar atualmente e educar uma idade tão delicada e importante é uma tarefa difícil e complexa que comporta enormes responsabilidades: responsabilidades que não podem ser vivenciadas e administradas na solidão e na exclusividade, nem familiar nem institucional. (SPAGGIARI, 1998, p. 102)

Em documento preliminar sobre “padrões de qualidade na educação infantil” apresentado em um dos encontros promovidos pelo MEC em 2005, Maria Lúcia de A. Machado e Maria Malta Campos (2005) iniciam o texto abordando a idéia de qualidade na educação em geral, para enfatizar como a preocupação com o tema foi-se construindo ao longo do tempo. Assim, as autoras lembram que a discussão em torno do tema foi ganhando destaque sobretudo na última década do século XX, havendo, assim, um deslocamento das preocupações com a democratização do acesso (especialmente no

que refere ao ensino fundamental), para questões afetas ao funcionamento da escola e a seus resultados. Todavia, como a preocupação com a qualidade tenha se expressado sobretudo por meio de medidas “gerenciais”, adotadas unilateralmente por parte das políticas públicas, tais como a tentativa de implantação do modelo de gestão pela gerência de qualidade total, ou ainda por meio de avaliações externas, movimentos sociais que reivindicam “respeito à diversidade cultural e a consideração das realidades locais” (Machado; Campos, 2005: 55) passam a questionar essa perspectiva. Em vista disso, reforça-se “a demanda por processos mais participativos de definição e aferição da qualidade da educação” (Machado; Campos, 2005: 55). As autoras mencionam, como decorrência desse questionamento, processos mais democráticos/participativos para a avaliação e definição de parâmetros de qualidade que já vêm sendo adotados em algumas administrações municipais sob o conceito geral de “qualidade social”. Como exemplo, mencionam a “ ‘Consulta sobre qualidade da educação na escola’ (2002), pesquisa realizada em dois estados brasileiros com o apoio da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que procurou ouvir o que diretores, professores, funcionários, alunos, pais e pessoas da comunidade pensam sobre a qualidade da escola” (Machado; Campos, 2005: 55-56). Assim, concluem as autoras a respeito desse novo cenário:

Esse debate mais recente ampliou os contornos do tema da qualidade, sem que isso signifique um abandono da preocupação com as necessidades básicas de aprendizagem que a escola deve atender, mas situando o processo de construção do conhecimento na escola no contexto social mais amplo e numa perspectiva de desenvolvimento humano integral, nos planos pessoal e coletivo. (Machado; Campos, 2005: 56)

Como se pode observar, a perspectiva da participação já parece extrapolar o nível do controle ou do acompanhamento, construindo-se, então, um consenso sobre o fato de que ela deva acontecer já na definição de parâmetros do que seria uma escola de qualidade, seja com base em princípios ou indicadores mais universais, seja considerando-se os diferentes contextos em que a escola se situa. Desse modo, falar em qualidade implica saber sob quais critérios ela está sendo definida, se com a participação de todos os envolvidos ou se unilateralmente. Isto porque, embora critérios de qualidade mais universais devam ser considerados, especialmente no Brasil, onde ainda não temos mínimos garantidos de forma generalizada, é preciso ter em conta que todos os sujeitos envolvidos com a educação no âmbito da própria escola têm muito a contribuir quanto ao que seria uma “boa” educação.

Assim, além de abordarmos a emergência, no Brasil, de algumas experiências de maior participação, tal como apresentado por Machado e Campos (2005), vale também

mencionar pelo menos uma experiência internacional. Vejamos, pois, um pouco sobre o sistema municipal de educação infantil do norte da Itália, em Reggio Emilia, que, já há algum tempo, vem servindo como modelo de organização didático-pedagógica para vários outros países³. Entretanto, para o que importa no presente trabalho, não abordaremos as contribuições desse sistema para a organização curricular da educação infantil, mas, sim, aquilo que, conforme os responsáveis por esse mesmo sistema, está na base de todo o trabalho. Trata-se do que Patrizia Orsola Ghedini (1998) define como “gestão social”. Ao definir tal modelo de gestão, a autora descreve três diferentes significados que, conjuntamente, expressariam o conceito mais amplo:

o **significado político** [da gestão social] implica a vontade de governar de forma descentralizada, oferecendo aos cidadãos (neste caso, aos pais) mais poder e democracia nas decisões. O **significado cultural** corresponde às oportunidades de trocas entre os trabalhadores de creche, pais e comunidade local, através dos quais os trabalhadores de creche e os pais não só socializam e compartilham seus problemas, recursos e estratégias, como também contribuem para a disseminação de concepções culturais relativas à educação das crianças e às necessidades sociais das famílias. Os serviços tornam-se assim instrumentos de conscientização, promoção e crescimento cultural, em questões gerais relevantes para as crianças. O **significado pedagógico** implica a necessidade de um plano educacional bem elaborado, que seja voltado não para uma criança abstrata, mas para crianças que são uma complexa combinação de suas características psicológicas e do contexto social e cultural onde seu desenvolvimento ocorre. (GHEDINI, 1998: 205-206 – grifos nossos)

O conceito de “gestão social”, assim, não se refere apenas à gestão da escola, mas, antes, remete a uma concepção mais ampla, que passa pelo encaminhamento das próprias políticas educacionais sob a responsabilidade de determinado governo (no caso em questão, municipal). A participação não se limita à mera possibilidade de acesso, por parte da família, às instituições de educação infantil. Participação, nesse sentido, é tomada, por um lado, como meio de fortalecimento de sujeitos coletivos cujos direitos políticos devem ser respeitados e, por outro lado, como mecanismo de formação e disseminação de uma dada cultura, no caso, aquela que compreende a infância como um período especial de formação do ser humano. A participação, assim, está na base de todo o projeto pedagógico, a orientar todas as práticas desenvolvidas no interior da instituição, de modo que, como afirma um dos responsáveis pela política de educação infantil em Reggio Emilia,

(...) a gestão social não é apenas um instrumento de governo, mas um valor ético que permeia todos os aspectos da experiência educativa total. (...) a participação e a gestão social (...) são elas mesmas uma proposta educacional completa e sem diminuição de importância. (...) Não é possível falar de gestão social e participação na creche, sem relacioná-las com a organização dos espaços e dos tempos, com a programação didática, com a atualização do pessoal, com os horários e o trabalho, com o debate político e cultural, com os recursos econômicos, etc. Tudo isso fornece o quadro de uma gestão social que não pode ser considerada como uma simples

³ A esse respeito, ver Faria, 1995; Rosemberg; Campos, 1998; Edwards; Gandini; Formam, 1999.

proposta organizacional, uma forma metodológica de governo: é uma escolha de fundo, é uma concepção de prática educacional que certamente pressupõe um hábito mental, um estilo de trabalho e uma maneira diversa de relacionar-se com as pessoas, e entre as pessoas e as instituições. (SPAGGIARI, 2001: 100-101)

Com base nesses princípios que permeiam a “gestão social”, em especial no que se refere ao seu significado cultural, observa-se que além de um possível desenvolvimento de uma “cultura participacionista”, uma maior participação das famílias na escola de educação infantil pode, em boa medida, favorecer a ampliação do entendimento quanto à importância da escola nessa faixa etária, bem como quanto ao conhecimento acerca dos direitos e necessidades da criança. Além disso, parece que a entrada da família na escola, de forma mais intensa, pode favorecer uma alteração na lógica de seu funcionamento, naquilo que costumamos chamar de “cultura” escolar. Ademais, conforme Miguel A. Zabalza,

A questão é que a escola, por si mesma, possui capacidade de ação limitada (pelo espaço, pelo tempo e pelas próprias dimensões suscetíveis de serem afetadas pelo trabalho dos professores (as)). (...) Esse tipo de participação [das famílias] enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (...), enriquece os próprios pais e mães (...) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas. Também os professores(as) aprendem muito com a presença dos pais e mães, ao ver como eles enfrentam os dilemas básicos da relação com crianças pequenas. (ZABALZA, 1998: 54-55)

No que diz respeito à dimensão pedagógica, a gestão democrática da escola pública de educação infantil representa, nessa perspectiva, uma das formas possíveis de se melhorar a sua qualidade, levando-se em consideração que o próprio processo de discussão do que seria uma educação de qualidade pode favorecer a sua ampliação. Nesse sentido, um “plano educacional bem elaborado” só pode ser assim entendido na medida em que considere as crianças para as quais se destina, não apenas como sujeitos psicológicos em certa etapa de seu desenvolvimento, mas como sujeitos concretos inseridos num dado contexto social e cultural. Para se conhecer a criança nessas diferentes dimensões, torna-se indispensável um contato mais próximo e contínuo com suas famílias, pois é no seio destas que a vida da criança se organiza. Todavia, deve-se considerar que a dinâmica de relacionamento entre instituições diversas, tais como a família e a escola, não se dará linearmente e sem a emergência de conflitos. Além disso, a participação não pode se configurar nem como ônus, nem como mera concessão por parte de quem quer que seja, sobretudo por parte da escola. Assim, a participação, por parte das famílias, não deve “ser vivida como um ‘dever’ ou como um instrumento para ratificar opções já realizadas por outros, e sim como o envolvimento direto na construção do projeto educativo dos próprios filhos” (BORGUI, 1998: 112-113).

Entretanto, é fundamental estar atento para as dificuldades a serem enfrentadas, pois “sempre que duas instituições se encontram (...) inevitavelmente colocam em marcha uma dinâmica complexa de interação, para mostrar que cada uma tem um papel inestimável” (GHEDINI, 1998: 206).

Além do exposto com base na experiência italiana de gestão social, vejamos outros aspectos que nos levam a crer na importância da gestão democrática para a educação infantil.

As crianças nessa faixa etária estão em período muito especial do ponto de vista de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem. Para elas a mediação de sujeitos mais experientes é algo fundamental. Assim, poder-se-ia dizer que as crianças não aprendem apenas quando se tem a intenção de ensiná-las, embora esta seja uma das características específicas da escola de educação infantil, mas aprendem todo o tempo em função, também, da maneira como os adultos se comportam com elas, com outras crianças e entre si.

Sendo assim, entende-se que a forma como se dão as relações no interior da escola é de suma importância, já que tais relações representam verdadeiros modelos para as crianças. Do mesmo modo, a forma como a escola se relaciona com as famílias é percebida pelas crianças como um referencial. Se o que se almeja, pois, como objetivo mais amplo da educação, é a formação de sujeitos livres que se respeitem e saibam respeitar seu próximo, que sejam solidários e não individualistas, que, em suma, tornem-se democratas, e se aceite que essa aprendizagem comece desde muito cedo, parece-nos que a única forma possível para alcançar tais objetivos seja por meio de experiências de relacionamento baseadas em princípios democráticos. Se assim é, a gestão democrática na educação infantil não se justifica apenas como princípio geral, mas, antes, como uma prática diretamente relacionada àquilo que poderíamos entender como um de seus principais “conteúdos”. Isto porque, como afirma Paro:

A democracia, assim como não se dá espontaneamente, precisando, em vez disso, ser criada pela prática política, também precisa ter seus valores intencionalmente apropriados pela educação, visto que ninguém nasce democrata ou com os requisitos culturais necessários para o exercício da democracia. (Paro, 2001: 52)

Embora já mencionado, é preciso insistir uma vez mais que a educação infantil, tal como definida por nossa LDB (Brasil, 1996) e conforme ampla aceitação entre os estudiosos da área, deve ser “complementar” à ação da família e da sociedade. Para se garantir essa perspectiva, pois, parece-nos que o único modelo de gestão possível é

aquele que se baseia em princípios democráticos, já que não há como ser “complementar” sem se considerar, de fato, a história familiar da criança, sem dialogar com os seus responsáveis e sem com eles partilhar as decisões e encaminhamentos relativos ao desenvolvimento dos pequenos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), por sua vez, afirma no Parágrafo único de seu Artigo 53 que “é direito dos pais ou responsável ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. Vê-se, portanto, que não se trata apenas de a escola conhecer a família da criança, mas de garantir os meios necessários para que ela possa, de fato, participar do próprio encaminhamento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças. Já no Artigo 53, ao tratar do direito à educação, define que esta deve assegurar, entre outros aspectos: “o direito de ser respeitado por seus educadores”. Para a educação infantil, em especial, face às limitações de auto-defesa das crianças em razão de sua pouca idade, isto é absolutamente relevante e uma participação mais efetiva por parte das famílias pode se configurar como estratégia para a garantia desse direito.

Também o contido nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (Brasil, 1999) sugere que a participação das famílias seja algo fundamental para uma educação de qualidade quando afirma que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil deverão respeitar fundamentos “éticos, políticos e estéticos”. Senão, como respeitar princípios “éticos” baseados em valores como os de “autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem-comum”, princípios estéticos relativos à “diversidade de manifestações artísticas e culturais”, ou ainda, princípios “políticos” baseados em “direitos e deveres de cidadania, no desenvolvimento da capacidade crítica e do respeito à ordem democrática” sem manter com as famílias um estreito relacionamento? Entende-se que tais princípios só possam ser garantidos se, para além de condições objetivas relativas ao financiamento, a escola de educação infantil for organizada e administrada democraticamente, possibilitando uma ampla participação por parte das famílias. Paro (2001), ponderando sobre a relação entre os fins democráticos da educação e a gestão da escola, afirma que a escola deva ser duplamente democrática. Diz ele:

Por um lado, porque ela se situa no campo das relações sociais onde (...) torna-se ilegítimo o tipo de relação que não seja de cooperação entre os envolvidos. Por outro, porque (...) a característica essencial da gestão é a mediação para a concretização de fins; sendo seu fim a educação e tendo esta um necessário componente democrático, é preciso que exista a coerência entre o objetivo e a mediação que lhe possibilita a realização, posto que fins democráticos não podem ser alcançados de forma autoritária. (Paro, 2001: 52)

É, pois, também nesse sentido, que a gestão democrática na educação infantil pode ser entendida como um referencial de sua qualidade.

Finalmente, e ainda que pareça óbvio, vale lembrar que a democratização da gestão não se expressa apenas na possibilidade de uma participação mais ativa por parte das famílias, mas também na forma como se organiza o trabalho e a distribuição de responsabilidades no interior da própria escola, entre seus profissionais. Além disso, é sempre bom enfatizar que sem um adequado financiamento, não é possível se pensar em qualidade (Pinto, 2000), com ou sem a participação da comunidade escolar.

Considerações finais

Pelo exposto, espera-se ter explicitado que a gestão da escola, tema pouco explorado na educação infantil, também é condição importante quando se discute a qualidade nessa etapa educacional. Se, no Brasil, ainda temos muito a avançar, sobretudo no que se refere à garantia de padrões de financiamento compatíveis com uma qualidade mínima em termos de espaço físico e de recursos materiais tais como brinquedos e livros, para ficar em apenas dois exemplos, deve-se ter presente que, paradoxalmente, a existência de condições materiais por si mesma não garante qualidade. Se os responsáveis pela utilização desses recursos não estiverem aptos a deles fazer um bom uso, eles poderão contribuir muito pouco. Nesse sentido, entende-se que a gestão da escola, enquanto mediação, possui uma centralidade inquestionável com vistas à melhoria da qualidade na educação infantil. Essa mediação, por sua vez, não pode se basear em outros princípios que não os da democracia, expressos, sobretudo, pela ampla participação na vida da escola, especialmente por parte daqueles que são os maiores interessados no processo, ou seja, as famílias das crianças que frequentam as instituições públicas de educação infantil deste país.

Referências bibliográficas:

BORGHI, Bautista Quintino. As escolas infantis como serviço de qualidade. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ARTMED, p. 97-118, 1998.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20/12/1996.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei federal nº 8.069 de 13/07/1990.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 1, 07/04/1999.

CAMARGO, Rubens Barbosa de. **Gestão democrática e nova qualidade do ensino: o Conselho de Escola e o Projeto da Interdisciplinaridade nas Escolas Municipais da Cidade de São Paulo (1989-1992)**. São Paulo, 1997. Tese de Doutorado, FE-USP.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAM, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Da escola materna à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje. **CEDES**. Campinas, n.37, p. 63-100, 1995.

GHANEM, Elie. Participação popular na gestão escolar: três casos de políticas de democratização. São Paulo: **Ação Educativa**, 1996

GHEDINI, Patrizia Orsola. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (org). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, p. 189-210, 1998.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 67, agosto, 1999.

MACHADO, Maria Lúcia de A.; CAMPOS, Maria Malta. Parâmetros de qualidade para a educação infantil. In: MEC/SEIF. **Padrões de Infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil e Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil**. Documento preliminar. Brasília, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PEPE, Theresa M. de Freitas Adrião. **A gestão democrática nas escolas da rede municipal de São Paulo: 1989 – 1992**. São Paulo, 1995. Dissertação de mestrado, FE-USP.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Plano, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (org). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, 1998.

SPAGGIARI, Sergio. Considerações críticas e experiências de gestão social. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. 9ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. Os dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de qualidade.
In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ARTMED,
p. 49-61, 1998.