



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

**PPGE**

Mestrado Profissional  
em Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**A CONTRIBUIÇÃO DO GESTOR ESCOLAR PARA A  
REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS A  
PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

---

**MARY LUIZA SILVA CARVALHO VILA NOVA**

**SÃO LUÍS  
2023**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Mary Luiza Silva Carvalho Vila Nova

**A CONTRIBUIÇÃO DO GESTOR ESCOLAR PARA A REDUÇÃO DAS  
DESIGUALDADES EDUCACIONAIS A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

SÃO LUÍS  
2023

**MARY LUIZA SIVA CARVALHO VILA NOVA**

**A CONTRIBUIÇÃO DO GESTOR ESCOLAR PARA A REDUÇÃO DAS  
DESIGUALDADES EDUCACIONAIS A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), Mestrado Profissional em Educação, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Área: Gestão e Formação de Professores na Educação Básica.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Regina Rodrigues dos Santos.

Área de Concentração: Gestão e Formação de Professores na Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Gestão Educacional e Escolar.

SÃO LUÍS  
2023

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Ficha catalográfica elaborada por  
Rosivalda Pereira CRB 13-423

N935

Nova, Mary Luiza Silva Carvalho Vila

A contribuição do gestor escolar para a redução das desigualdades educacionais a partir da educação infantil / Mary Luiza Silva Carvalho Vila Nova. – São Luís, 2023.

245 f.

Acompanha e-book.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2023.

1. Gestão escolar. 2. Educação Infantil. 3. Desigualdades Educacionais. 4. Legislação Educacional. 5. Liderança em Gestão Escolar. I. Título. II. Santos, Sandra Regina Rodrigues dos.

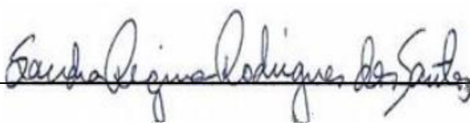
CDU: 371.1

**MARY LUIZA SIVA CARVALHO VILA NOVA**

**A CONTRIBUIÇÃO DO GESTOR ESCOLAR PARA A REDUÇÃO DAS  
DESIGUALDADES EDUCACIONAIS A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

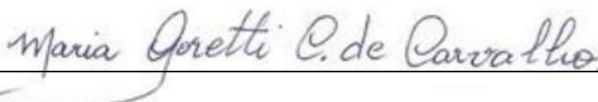
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), Mestrado Profissional em Educação, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**



---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra Regina Rodrigues dos Santos**  
Pós Doutora em Educação – ULISBOA  
Orientadora (PPGE/UEMA)



---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Goretti Cavalcante de Carvalho**  
Doutora em História – UNISSINOS  
Titular interno (PPGE/UEMA)



---

**Prof. Dr. José Carlos de Melo**  
Pós Doutor em Educação – PUC-SP  
Titular externo (PPGE/UFMA)

Ao meu querido Deus, por seu cuidado infundo; ao meu amado marido, pelo suporte constante e as minhas filhas, que me inspiram a dar sempre o melhor de mim para a vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, razão do meu viver e existir, por sempre preparar os meus caminhos e me abençoar muitíssimo.

À minha querida mãe, Mary Jane Silva Carvalho, com quem aprendi a amar a Deus acima de todas as coisas. Não fosse o amor, o cuidado e a dedicação dela talvez não estivesse aqui neste momento.

Ao meu saudoso pai, Edvar Silva Carvalho, pela educação que me proporcionou e porque, mesmo com tantas intempéries na vida, o seu amor por mim contribuiu sobremaneira para ser a pessoa que me tornei.

Ao meu amado marido, André William, por me encorajar a alcançar meus objetivos, por me auxiliar com a tecnologia, por me acompanhar nessa estrada da vida há quinze anos.

À minha irmã, Ana Paula, com quem sei que posso contar naqueles dias que preciso de alguém para ficar com as minhas filhas para eu poder me dedicar mais intensamente aos estudos.

À professora da minha graduação em Pedagogia, Maria José Maia Araújo que me fez ter um outro olhar para a educação de crianças pequenas e pela seriedade ela emprega ao trabalho na primeira etapa da Educação Básica até hoje. Serei sempre grata por ter sido sua educanda.

Ao Professor José Carlos de Melo, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação Infância & Docência (GEPEID), pela dedicação a educação, que para mim é fonte de inspiração, pelos estudos desenvolvidos no grupo e pelo coração tão afetuoso que ele carrega no peito.

Ao Professor Moacir Feitosa por ter me auxiliado na elaboração do projeto que submeti ao processo seletivo ao Programa de Pós-Graduação, da Universidade Estadual do Maranhão, com orientações e sugestões de bibliografia.

À minha orientadora, Professora Sandra Regina, por ter me acolhido, abraçado meu projeto de pesquisa e por ser tão cuidadosa em cada orientação. Sem sua empatia talvez eu não estivesse nesse momento escrevendo os agradecimentos desta dissertação. Seu cuidado constante a cada orientação me motivou a prosseguir.

Aos meus amigos do GEPEID, Otainan Matos, Gisele Meireles, Conceição Castro, Giullia Venâncio e Talita Furtado que contribuíram diretamente com a

realização deste estudo e aos demais membros que indiretamente através de suas falas em cada reunião ampliaram a visão sobre este campo de pesquisa.

A minha querida amiga Maisa pelas trocas de experiência na rede e por sua vida que é um exemplo de luta e determinação.

Aos companheiros de curso que contribuíram para o cumprimento dos requisitos de cada disciplina, em especial, Poliana, Rafaelle, Márcia Thaís, Felipe e Jefferson, cujas parcerias foram muito gratificantes.

À minha amiga Soraya, pela força e auxílio para a conclusão da escrita desta dissertação.

À Annanda Santos, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão, por demonstrar cuidado e atenção quando solicitada.

Aos Professores do PPGE com os quais a cada disciplina aprendi bastante e pude ampliar o olhar sobre o meu objeto de estudo. Aos Professores Jackson Ronie, Severino Albuquerque, Ana Lúcia Duarte, Kallyne Kafuri, Albiane Oliveira e Iris Porto um agradecimento especial pelas orientações e conhecimentos adquiridos nessa trajetória acadêmica.

Às Gestoras das instituições de Educação Infantil da rede pública de educação do município que dedicaram um pouco do seu tempo para participarem desta pesquisa tornando possível a concretização desta dissertação.

A todos, meu muito obrigada!



“O período entre o nascimento e os seis anos de idade deve ser visto como um recurso precioso de potencial humano, cuja sociedade que olha para o futuro deve estar preparada para investir responsavelmente” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 107).

## RESUMO

A presente dissertação versa sobre o trabalho desenvolvido por gestoras de instituições de Educação Infantil da rede pública municipal de São Luís, Maranhão, a partir da análise da atuação das mesmas, com vistas à implementação dos marcos teóricos e legais para esta etapa. Parte do pressuposto de que o gestor escolar desempenha um papel de liderança extremamente relevante junto à escola nessa implementação e, por conseguinte, para a garantia da qualidade da Educação Infantil, o que pode repercutir na redução de desigualdades educacionais nas etapas posteriores de escolarização. Para tanto, segue a linha teórica do materialismo dialético, visando ressaltar a importância da prática social para a transformação da realidade, tal qual aponta Kosik (2002). Nesse sentido, apresenta como produto da pesquisa um *e-book*, destinado à gestores de instituições de educação infantil, com o intuito de contribuir para a qualidade dos processos educativos junto às crianças de zero a cinco anos de idade. Discorre sobre as concepções de Infância e Criança enquanto categorias centrais nesta etapa da educação básica, fundamentando-se em Hewyood (2004), Ariès (2006), Oliveira (2011), Sarmiento (2013), dentre outros. Explicita os marcos legais da Educação Infantil e a percepção de Kuhlmann Jr. (2001), Kramer (2006), Campos e Rosemberg (2009), Abuchaim (2018) sobre esse amparo legal. Traz em seu bojo discussões sobre a importância da qualidade da educação Infantil para a redução das desigualdades educacionais a partir das contribuições de Coleman (1966), Crahay (2002, 2013), Campos (2011, 2013, 2020) Heckman (2006, 2012), Campos *et al.* (2011), bem como apresenta um breve histórico da gestão da educação a partir de autores como Sander (2007), Souza (2009), Lück (2015) e aborda as dimensões da gestão escolar à luz das contribuições de Lück (2009, 2013, 2014), Paro (2011), Libâneo, Oliveira e Toshi (2012), Libâneo (2015) e Souza (2021). O percurso teórico-metodológico desta investigação está ancorado em uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva. Os dados coletados através de um questionário elaborado na ferramenta executiva *Google Forms* e através de entrevistas semiestruturadas realizadas com duas gestoras, foram analisados e categorizados de modo a permitir uma melhor visualização dos resultados. A investigação evidenciou que o(a) gestor(a) pode contribuir para assegurar o direito das crianças a uma educação de qualidade com certas limitações impostas pelos desafios enfrentados frente às falhas do poder público.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar. Educação Infantil. Desigualdades Educacionais. Legislação Educacional. Liderança em Gestão Escolar.

## ABSTRACT

This dissertation deals with work developed by managers of Early Childhood Education institutions of the municipal public network of São Luís, Maranhão, from the analysis of their performance, with a view to implementing the theoretical and legal frameworks for this stage. Assuming that the school manager plays an extremely relevant leadership role with the school in this implementation and, consequently, for ensuring the quality of Early Childhood Education, which can have an impact on reducing educational inequalities in the later stages of schooling. To this end, it follows the theoretical line based on dialectical materialism in order to highlight the importance of social practice for the transformation of reality, as Kosik (2002) points out. In this sense, it presents as a product of the research an e-book, aimed at managers of early childhood education institutions in order to contribute to the quality of educational processes with children from zero to five years of age. It discusses the conceptions of Childhood and Child as central categories in this stage of basic education based on authors among which stands out Hewyood (2004), Ariès (2006), Oliveira (2011) and Sarmiento (2005, 2013). It explains the legal frameworks of Early Childhood Education and the perception of theorists about this legal support, highlighting the following authors: Kuhlmann Jr. (2001), Kramer (2006), Campos and Rosemberg (2009), Abuchaim (2018). It brings in its bulge discussions on the importance of the quality of early childhood education for the reduction of educational inequalities from the contributions of Coleman (1966), Crahay (2002, 2013), Campos (2011, 2013, 2020) Heckman (2006, 2012), Campos et al. (2011) as well as presents a brief history of education management from authors such as Sander (2007), Souza (2009), Lück (2015) and addresses the dimensions of school management in the light of Lück's contributions (2009, 2013, 2014), Paro (2011), Libâneo, Oliveira and Toshi (2012), Libâneo (2015) and Souza (2021). The theoretical-methodological course of this investigation is anchored in a qualitative approach, of descriptive nature. The data collected through a questionnaire elaborated through the Google Forms executive tool and through semi-structured interviews conducted with two managers were analyzed and categorized in order to allow a better visualization of the results. The research showed that the manager can contribute to ensure the right of children to a quality education with certain limitations imposed by the challenges faced in the face of the failures of the public authorities.

**Keywords:** Keywords: School Management. Early Childhood Education. Educational Inequalities. Educational Legislation. Leadership in School Management.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências Gerais do Diretor escolar.....	75
Quadro 2 – Atribuições do Diretor Escolar.....	75
Quadro 3 – Áreas focais, Princípios e Parâmetros por princípios.....	83
Quadro 4 – Quantidade de Unidades de Educação Básica (UEBs) por núcleo.....	84

## LISTA DE SIGLAS

ANEI	Avaliação Nacional da Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
COEDI	Coordenação-Geral de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação
DICEI	Diretoria de Currículo e Educação Integral
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPPE	<i>Early Provision of Pre-School Education</i>
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPEID	Grupo de Estudo e Pesquisas Educação Infância & Docência
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NICHHD	<i>National Institute of Child Health and Development</i>
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Proposta Pedagógica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação

PPT	Produto Técnico Tecnológico
PSP	Professor Suporte Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECCYD	<i>Study of Early Child Care and Youth Development</i>
SEMED	Secretária Municipal de Educação
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UEB	Unidade de Educação Básica

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1.1</b>	<b>PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>PERCEPÇÕES TEÓRICAS E LEGAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .	<b>23</b>
<b>2.1</b>	<b>CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E CRIANÇA</b> .....	<b>23</b>
<b>2.2</b>	<b>O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL</b> .....	<b>26</b>
<b>2.2.1</b>	Políticas públicas para a educação infantil no contexto brasileiro: marcos legais .....	<b>33</b>
<b>2.2.2</b>	As políticas públicas no contexto ludovicense: proposições para a educação infantil .....	<b>41</b>
<b>2.3</b>	<b>PERSPECTIVAS TEÓRICAS QUE RESSALTAM A IMPORTÂNCIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>47</b>
<b>2.4</b>	<b>A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS IMPACTOS NAS ETAPAS POSTERIORES DE ESCOLARIZAÇÃO PARA A REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS</b> .....	<b>65</b>
<b>3</b>	<b>A GESTÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA: UM DOS ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>74</b>
<b>3.1</b>	<b>CONTEXTO HISTÓRICO DA ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO ESCOLAR</b> .....	<b>74</b>
<b>3.2</b>	<b>O GESTOR ESCOLAR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO</b> .....	<b>81</b>
<b>3.3</b>	<b>A BASE NACIONAL COMUM DE COMPETÊNCIAS DO DIRETOR ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	<b>86</b>
<b>3.4</b>	<b>O GESTOR ESCOLAR E SEU PAPEL NA REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>91</b>
<b>4</b>	<b>INVESTIGANDO AS PRÁTICAS DE GESTÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: BUSCANDO A REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS</b> .....	<b>97</b>
<b>4.1</b>	<b>O ESPAÇO DA PESQUISA</b> .....	<b>99</b>
<b>4.2</b>	<b>OS SUJEITOS DA PESQUISA</b> .....	<b>100</b>
<b>4.3</b>	<b>A COLETA DOS DADOS E SEU PROCESSO DE ANÁLISE</b> .....	<b>100</b>

<b>4.4</b>	<b>A ATUAÇÃO DAS GESTORAS ENTREVISTADAS: RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS DADOS ANALISADOS.....</b>	<b>101</b>
4.4.1	Proposta pedagógica: um instrumento para a garantia da qualidade da educação infantil.....	103
4.4.2	Gestão Participativa: responsabilidade pelo desenvolvimento da criança compartilhada entre a escola e a família .....	104
4.4.3	A necessária atuação do(a) gestor(a) escolar na atenção e cuidado com a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) .....	107
4.4.4	A liderança em gestão escolar: um diferencial na garantia dos direitos das crianças durante e após a pandemia .....	108
4.4.5	Avaliação na Educação Infantil: a observação e o registro como qualificadores deste processo .....	110
4.4.6	Formação Continuada: a importância da identidade profissional.....	111
4.4.7	Limitações enfrentadas para a garantia da qualidade nas instituições pesquisadas: Infraestrutura e recursos materiais .....	114
<b>5</b>	<b>O PRODUTO DA PESQUISA: E-BOOK.....</b>	<b>118</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>120</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>123</b>
	APÊNDICE A – Ofício do PPGE/UEMA para SAEI / SEMED .....	136
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE .....	137
	APÊNDICE C – Questionário destinado a gestores(as) de instituições de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de São Luís .....	139
	APÊNDICE D – Roteiro para entrevista com gestoras de instituições de Infantil .....	144
	APÊNDICE E – O Produto da Pesquisa: Ebook .....	147



## 1 INTRODUÇÃO

A garantia da educação formal a crianças de zero a cinco anos de idade em creches e pré-escolas é bem recente. Conforme avaliam Paschoal e Machado (2009), a criança foi reconhecida oficialmente no Brasil como sujeito de direitos, dentre os quais o direito ao acesso instituições educativas, a partir da Constituição Federal de 1988.

Muito embora o direito à educação seja um preceito legal assegurado às crianças desde a primeira infância<sup>1</sup>, é necessário ressaltar que, para a educação infantil cumprir sua finalidade de iniciar o processo de formação de um cidadão crítico, autônomo, capaz de refletir sobre a realidade que o circunda e agir sobre a mesma, essa educação deve ter garantida sua qualidade, tal qual apontam os estudos do Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (2014). Tendo em consideração que, atualmente, a primeira infância é reconhecida como a etapa mais importante do desenvolvimento humano (MUSTARD, 2010; BRASIL, 2018).

De acordo com dados compartilhados no evento de lançamento do Programa Primeira Infância na Escola<sup>2</sup>, do Ministério da Educação, no ano de 2022 havia 6.403,866 crianças matriculadas em instituições de Educação Infantil públicas assistidas por 426.235 professores no Brasil. O país tem, portanto, diante de si dois desafios: ampliar o acesso e a permanência de crianças de zero a cinco anos na educação formal, sobretudo pós-pandemia, considerando que o ano de 2021 houve queda na quantidade de crianças matriculadas nessa etapa, e; garantir que a expansão se dê com garantia de qualidade.

Partindo do pressuposto que o direito à educação implica a garantia de algo comum a todos, este direito “se concretiza em três dimensões essenciais: no acesso e na permanência em uma escola e nos aprendizados viabilizados por ela.” (WALTENBERG; SAMIELLI; SOARES, 2021, p. 1). A não garantia de acesso e

---

<sup>1</sup> Considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros seis anos completos ou setenta e dois meses de vida da criança (BRASIL, 2016a, art. 1º).

<sup>2</sup> Dados compartilhados no evento de lançamento do Programa Primeira Infância na Escola, do Ministério da Educação. Trata-se de um programa focado na melhoria da qualidade da educação infantil com vistas ao fornecimento de apoio técnico e financeiro por parte da A Secretaria de Educação Básica, a fim de avaliar, monitorar e qualificar as oportunidades de aprendizagem para municípios e escolas de educação infantil. Para saber mais vide: <<https://www.youtube.com/watch?v=4U1FxlPtzWs>>.

permanência na escola e igualdade de conhecimentos pode ensejar no agravamento das desigualdades educacionais em nossa sociedade. Garcia e Hillesheim (2017) consideram que, “as desigualdades educacionais constituem grave problema para a sociedade brasileira e estão relacionadas à estrutura socioeconômica do país, sendo a pobreza sua expressão mais explícita” (GARCIA; HILLESHEIM, 2017, p.133).

O(a) gestor(a) escolar é responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola (LIBÂNEO, 2015; LÜCK, 2009), por isso sua atuação é fundamental para a qualidade dos processos educativos. Há que se considerar que a atuação do(a) gestor(a) na Educação Infantil não se diferencia da atuação de gestores dos outros níveis de ensino, no entanto esta etapa possui características específicas, principalmente em relação à organização dos seus fazeres, tempos e espaços (OLIVEIRA, 2011; 2021).

Considera-se, então, que o gestor escolar pode contribuir, sobremaneira, para garantia da qualidade da Educação Infantil. Compreendendo que a qualidade nesta etapa é fundamental para que se cumpra a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Nesse sentido, convém ressaltar que, de acordo com Grahay (2002), a oferta de educação de qualidade, nessa fase do desenvolvimento humano, é de suma importância para a mitigação das desigualdades educacionais nas etapas posteriores de escolarização. Corroborando com essa assertiva Heckman (2016) e Young (2010) reconhecem que as experiências vivenciadas pela criança na primeira infância têm impacto significativo no seu desenvolvimento global e na sua qualidade de vida em todas as demais fases (HECKMAN, 2016; YOUNG, 2010).

A inquietação que conduziu ao desenvolvimento desta pesquisa teve sua origem no primeiro semestre de 2009 quando cursei a disciplina de Educação Infantil ministrada pela professora Maria José no curso de graduação em Pedagogia da Faculdade Santa Fé, localizada em São Luís – Maranhão. A partir da leitura da obra de Celso Antunes “Educação Infantil: Prioridade imprescindível”, indicada pela referida professora.

A obra de Antunes (2004) tocou-me intimamente, pois reconhecia que as minhas experiências na primeira infância foram determinantes para a trajetória da minha vida e que eu precisava zelar para que minha filha, que nasceria no início do

ano de 2010, vivenciasse essa fase da vida, de forma a impactar positivamente o seu desenvolvimento. Compreendendo que, conforme aponta Antunes (2004), “a experiência transforma a mente e não apenas a torna mais sensível à solução de problemas, mas também muda a *anatomia e a fisiologia do cérebro*” (ANTUNES, 2004, p. 24).

A partir da leitura da referida obra foi possível, também, entender a importância da educação infantil de qualidade para a criança, sobretudo à luz dos estudos desenvolvidos no campo da neurociência, revelam que os estímulos adequados, desde a mais tenra idade, são extremamente necessários para o desenvolvimento da inteligência, bem como para o desenvolvimento integral do indivíduo. É nesse contexto que me saltou aos olhos e me falou ao coração a abordagem do sistema educacional de Reggio Emília<sup>3</sup> para primeira infância, apresentada por Antunes (2004) como uma referência de educação infantil por promover o desenvolvimento integral da criança.

Ao pesquisar sobre a abordagem educacional de Reggio Emília, que foi objeto da minha pesquisa monográfica, foi possível observar fundamentos dessa abordagem nos marcos legais da educação infantil aqui no Brasil, contudo, havia, como há até hoje, uma certa distância entre o que está previsto nos marcos legais que visam à garantia da qualidade e a realidade de algumas creches e pré-escolas em nossa cidade.

A percepção desta disparidade ficou mais nítida quando assumi o cargo de Professora Suporte Pedagógico (Coordenadora Pedagógica) na rede pública municipal de São Luís, em 2020. A esta altura, eu já participava há um ano do Grupo de Estudo e Pesquisas Educação Infância & Docência (GEPEID) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Coordenado pelo Professor Doutor José Carlos de

---

<sup>3</sup> A abordagem educacional da cidade de Reggio Emília, ao norte da Itália, reúne práticas diferenciadas, organiza os espaços de forma a estimular a criança a protagonizar a construção do próprio conhecimento, reconhecem a criança como um ser potente, sujeitos de direitos de vivenciar plenamente a infância de se expressar, de brincar e desenvolver sua identidade. Em Reggio Emília a educação da primeira infância é uma prioridade há mais de meio século, desse modo a cidade investe na qualificação profissional de seus educadores e na construção de creches e pré-escolas que proporcionem prazer aos seus educandos e estímulos para a construção do conhecimento. A história da abordagem educacional de Reggio Emília teve seu início seis dias após o término da II Guerra Mundial, em 1945. Na ocasião os moradores de um pequeno vilarejo chamado Vila Cella, próximo a Reggio Emília, decidiram construir escolas para a educação formal de seus filhos e Loris Malaguzzi ao buscar conhecer mais o projeto daquelas famílias acabou por se tornar o idealizador desta abordagem. Para saber mais indica-se a obra: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem inovadora de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução: Dayse Batista. São Paulo: Artmed, 1999.

Melo, com o propósito de aprofundar os estudos sobre a educação de crianças, sobretudo na primeira infância. Os estudos desenvolvidos no grupo evidenciavam que o campo da gestão da educação infantil requeria um olhar tão especial quanto o olhar voltado para a docência.

A compreensão dessa necessidade me motivou a aprofundar os estudos sobre o papel do gestor escolar sob uma perspectiva mais pedagógica, uma vez que frequentemente esse profissional desenvolve funções mais burocráticas. Para isso, inscrevi-me na seleção de candidatos ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no curso de Mestrado Profissional em Educação, para a linha de pesquisa Gestão Educacional e Escolar e, com a graça de Deus e o auxílio de pessoas especiais na minha trajetória acadêmica, fui selecionada.

Nesse contexto, situa-se a questão problema desta pesquisa: como a atuação de gestores(as) escolares de instituições de Educação Infantil pode contribuir para a redução das desigualdades educacionais em etapas posteriores de sua escolaridade?

Assim, essa investigação teve por objetivo principal analisar atuação de gestores(as) escolares de instituições de Educação Infantil da rede pública de ensino do município de São Luís, Maranhão, com vistas a implementação dos marcos teóricos e legais para esta etapa.

A fim de alcançar o objetivo principal deste estudo foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- analisar as contribuições teóricas que versam sobre as desigualdades educacionais;
- explicitar avanços legais e teóricos relacionados a Educação Infantil;
- destacar o possível impacto da qualidade da Educação Infantil na redução de desigualdades educacionais, e;
- investigar se a atuação de gestores(as) escolares na gestão de instituições públicas de Educação Infantil está em consonância com os marcos legais e teóricos para esta etapa.

Portanto, esta pesquisa se propõe a analisar a atuação de gestores(as) escolares em instituições de educação infantil, considerando que o trabalho desenvolvido por este(a) profissional pode contribuir para a promoção de uma

educação com qualidade, capaz de impactar o percurso escolar da criança até que atinja a fase adulta.

Para atender aos objetivos propostos, o percurso metodológico consistiu na leitura de obras de referência sobre Desigualdades Educacionais, Gestão Escolar e Educação Infantil, bem como nos marcos legais da educação.

Dessa forma, a presente dissertação está organizada em seis seções: a primeira destinada a introdução. A segunda, *Percepções teóricas e legais sobre a Educação Infantil*, aborda inicialmente concepções de Infância e Criança, enquanto categorias centrais nesta etapa da educação básica, embasados em autores dentre os quais ressalta-se Heywood (2004), Ariès (2006), Oliveira (2011) e Sarmiento (2013). Explicita os marcos legais da Educação Infantil<sup>4</sup> e a percepção de teóricos sobre esse amparo legal, destacando os seguintes autores: Kuhlmann Jr. (2001), Kramer (2006), Paschoal e Machado (2009), Campos e Rosemberg (2009), Sarat (2009), Faleiros (2011), Abuchaim (2018), entre outros que discutem os avanços legais para esta etapa e fazem suas críticas acerca dos mesmos.

Ainda na segunda seção discorre-se sobre a qualidade da educação Infantil a partir das contribuições de Coleman (1966), Crahay (2002, 2013), Campos (2011, 2013, 2020) Heckman (2006, 2012, 2016), Campos *et al.* (2011), Brasil (2022), etc. As contribuições destes teóricos, bem como dos demais que estão no bojo desta seção, auxiliam na compreensão do impacto que a educação infantil de qualidade pode exercer sobre o desenvolvimento global das crianças e por conseguinte das aprendizagens nas etapas posteriores de escolarização, o que pode repercutir no enfrentamento das desigualdades educacionais.

A terceira seção, *A gestão da instituição educativa: um dos elementos fundamentais para a qualidade da educação infantil*, traz um breve histórico da gestão da educação a partir de autores como Souza (2009), Sander (2007) Fernandes e Campos (2015), Lück (2015), abordando as dimensões da gestão escolar e as competências do gestor escolar à luz das contribuições de Lück (2009, 2013, 2014), Paro (2010, 2011), Libâneo, Oliveira, e Toshi (2012), Libâneo (2015), Brasil (2021), Souza (2021). Aborda, ainda, algumas compreensões a respeito da atuação do(a) gestor(a) escolar na etapa da Educação Infantil fundamentadas em Saviani (1996), Libâneo, Oliveira e Toshi (2012), Libâneo (2015) Lück (2015) e Souza (2021).

---

<sup>4</sup> Refiro-me a: Constituição (1988), LDB (1996), PNE (2001-2011), DCNEI (2013), CNE (2017, 2021), BNCC (2018).

Na quarta seção, *Investigando as práticas de gestão em escolas públicas de educação infantil: buscando a redução das desigualdades educacionais*, são apresentadas as análises dos questionários compartilhados com gestores(as) das instituições de Educação Infantil da rede pública municipal e de entrevistas semiestruturadas com gestoras de duas instituições dentre as respondentes do questionário, uma na zona rural e a outra na zona urbana. O objetivo é avaliar as possibilidades de redução das desigualdades educacionais a começar pela educação infantil.

A quinta seção, apresenta o Produto Técnico e Tecnológico (PTT), o *e-book: O gestor escolar na Educação Infantil e sua contribuição para a redução das desigualdades educacionais*. O qual aborda as categorias centrais a pesquisa: Educação Infantil, Gestão Escolar e Desigualdades Educacionais e cujo capítulos contemplam as concepções de criança e infância, o percurso da educação infantil no Brasil, a importância da qualidade da educação infantil, no sentido de buscarmos responder ao seguinte questionamento: Como o gestor escolar pode contribuir para redução das desigualdades educacionais? A intenção é contribuir, ainda que minimamente, para o trabalho dos gestores nas instituições de educação infantil.

Nas considerações finais, a sexta seção, são apontados limitações e desafios para que a atuação do(a) gestor(a) escolar possa efetivamente contribuir para garantia da qualidade da educação formal da criança na primeira infância e, assim, favorecer a redução de desigualdades educacionais nas etapas subsequentes da sua escolarização.

Os resultados apresentados nesta dissertação visam promover reflexões sobre o que a etapa da educação infantil pode representar para a criança, quando esta estiver percorrendo as etapas posteriores da Educação Básica. Visa, também, atrair o olhar de educadores, gestores escolares e de redes de ensino para a importância de priorizar a educação formal de crianças de zero a cinco anos de idade e, ainda, de despertar o interesse de pesquisadores(as) para desenvolverem mais investigações no campo da gestão escolar na educação infantil.

### **1.1 Percurso teórico-metodológico da pesquisa**

“Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da

abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (MINAYO, 2007, p. 14).”

Com base no pressuposto defendido por Minayo (2007), o percurso teórico-metodológico desta pesquisa segue a linha teórica do materialismo dialético que põe em relevo a prática social para a transformação da realidade, conforme salienta Kosik (2002). De acordo com o referido autor “a realidade pode ser mudada [...] à medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que sabemos que a realidade é produzida por nós.” (KOSIK, 2002, p. 23).

Assim, Kosik (2002) compreende que a dialética é o pensamento crítico através do qual o homem se propõe a observar o objeto pesquisado, buscando, a partir de indagações, explicações para fenômenos culturais, que lhe permitam compreender a realidade.

Conforme assinala Gil (1999, p.32), a “dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.

Nesse sentido, esta pesquisa traz uma abordagem qualitativa de análise, tendo em vista que

ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2007, p.21).

Desse modo, buscou-se aprofundar o entendimento da temática pesquisada e tornar os conceitos mais precisos. Compreendendo, no entanto, que ter cuidado para que a personalidade e os valores do pesquisador não interfiram nos resultados da pesquisa é um dos maiores desafios em pesquisa qualitativa, tal qual adverte Goldenberg (2004): “[...] a melhor maneira de controlar esta interferência é tendo consciência de como sua presença afeta o grupo e até que ponto este fato pode ser minimizado” (GOLDENBERG, 2004, p.55).

Nesse sentido, Rosa e Arnold (2007) consideram que, o referencial teórico é um filtro através do qual o pesquisador pode ter mais clareza sobre a realidade pesquisada. Assim, para a construção do referencial teórico desta investigação foi

realizado o levantamento bibliográfico de produções que contemplam a temática da dissertação Gestão Escolar, Desigualdade Educacional e Educação Infantil.

De acordo com Gil (2019, p. 28), “tradicionalmente a pesquisa bibliográfica inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos”. E Marcone e Lakatos (2019) referem também que, atualmente, na pesquisa bibliográfica, “[...] predomina o entendimento que os artigos científicos constituem o foco primeiro dos pesquisadores, porque é neles que se pode encontrar o conhecimento científico atualizado, de ponta” (MARCONI; LAKATOS, 2019, p.33).

Quanto aos objetivos da pesquisa, ela pode ser classificada como descritiva. Partindo do entendimento que:

Tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

Em relação à coleta de dados, esta foi alvo da pesquisa de campo, dividindo-se em duas etapas: a primeira etapa consistiu no compartilhamento de um questionário elaborado através da ferramenta executiva *Google Forms* com os(as) gestores(as) das 95 instituições de Educação Infantil da rede pública do município de São Luís. O link para acesso ao questionário foi compartilhado no grupo de *WhatsApp* oficial de gestores da rede e ficou aberto para ser respondido no decorrer dos meses de maio e junho de 2022. Contudo, apenas oito gestoras participaram desta etapa. Por meio dos dados coletados foi possível caracterizar a amostra da pesquisa, reunindo informações como: sexo, idade, área de formação, tempo de atuação na educação tempo de atuação como gestor(a) escolar, concepções de Educação Infantil e Gestão Escolar.

Na segunda etapa a coleta de dados empíricos se deu mediante entrevistas semiestruturadas, realizadas na pesquisa de campo que se deu em três encontros, com gestores de duas instituições de educação infantil da rede pública municipal, uma da zona urbana e outra da zona rural, escolhidas dentre aquelas que participaram respondendo ao questionário. Segundo Minayo (2007), entrevista semiestruturada, ao seguir um roteiro de perguntas fechadas e abertas, possibilita ao entrevistado “discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.” (MINAYO, 2007, p. 64).



Esse percurso teórico-metodológico permitiu alcançar o objetivo principal deste estudo, que foi o de analisar a atuação das gestoras de instituições de educação infantil da rede pública municipal com vistas à implementação dos marcos teóricos e legais para esta etapa, os quais qualificam os trabalhos desenvolvidos em creches e pré-escolas o que pode repercutir na redução de desigualdades educacionais. Foi possível, também atender os objetivos específicos propostos.

Nesse contexto, é importante ressaltar que:

*O trabalho de campo* permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os "atores" que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social. É claro que a riqueza desta etapa vai depender da qualidade da fase exploratória. Ou seja, depende da clareza da questão colocada, do levantamento bibliográfico. (MINAYO, 2007, p. 61).

O questionário seguido e as entrevistas proporcionaram um panorama da relação entre a teoria e a prática nas instituições pesquisadas, partindo do pressuposto levantado por Rosa e Arnold (2006), de que a opção de coleta de dados através das entrevistas permite ao pesquisador/entrevistador obter os resultados verdadeiramente fidedignos. Para tanto, Rosa e Arnold (2007) ressaltam que o referencial teórico é fundamental para basilar a formulação das perguntas a serem aplicadas na entrevista. Nesse sentido, o referencial teórico foi, também, fundamental para direcionar a etapa de análise dos dados.

Com relação à análise dos dados coletados, foi adotada a técnica de análise de conteúdo sistematizada por Bardin (2016), que se configura como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 44) cuja intenção é fazer inferências com vistas à melhor interpretação dos conteúdos produzidos.

Conforme orienta Bardin (2016), esta fase de análise se organizou em três distintos momentos, que a autora denomina de “polos cronológicos”. São eles: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2016, p. 125). A pré-análise consistiu no levantamento de dados empíricos a partir dos questionários compartilhados com gestores das Unidades de Educação Infantil da rede pública municipal e nas entrevistas realizadas.

Com relação aos dados empíricos levantados na primeira etapa apenas oito gestoras de universo de 95, não foi possível obter uma amostra relevante, por

consequente, nem generalizar os resultados obtidos ao todo, pois, de acordo com Bardin (2016), necessitaria de um percentual maior para ser representativa do universo inicial.

Após a conclusão da pesquisa de campo, foi realizada a exploração do conteúdo produzido. Esta fase consistiu na decodificação do mesmo, a fim de permitir que os dados fossem categorizados, a partir de interpretações e inferências, para permitir uma melhor visualização dos resultados obtidos.

De acordo com Bardin (2016, p. 149), “a análise de conteúdo se assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos”.

A escolha do percurso teórico-metodológico aqui descrito visou responder ao problema da pesquisa e contribuir para a ampliação de conhecimentos que possam repercutir positivamente na qualidade da Educação Infantil a partir da atuação do(a) gestor(a) escolar.

## 2 PERCEPÇÕES TEÓRICAS E LEGAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção elenca as contribuições teóricas e legais concernentes à primeira etapa da educação básica e o impacto que esta pode ter nas aprendizagens nas etapas seguintes. Primeiramente incursionamos pela história da infância, o que permite compreender a infância como uma construção social, partindo do pressuposto que, para podermos abordar a educação de crianças pequenas é preciso ter clareza a respeito das concepções de infância e de criança. Consideramos que, este resgate histórico se faz necessário, por promover a reflexão sobre o quanto que as transformações ocorridas na sociedade repercutem diretamente no universo das crianças e sobretudo na forma como são desenvolvidos os trabalhos pedagógicos junto às mesmas.

### 2.1 Concepção de Infância e Criança

No decurso dos tempos, os termos “criança” e “infância” foram sendo compreendidos de formas distintas e em diferentes sociedades, conforme reflete Heywood (2004). De acordo com este autor, a infância é uma construção social “que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e éticos dentro de qualquer sociedade.” (HEYWOOD, 2004, p. 21).

Em cada época, cada sociedade construiu culturalmente e historicamente suas percepções sobre a infância, conforme se apresenta nas concepções de alguns filósofos, a exemplo de John Locke<sup>5</sup>, que projetou uma imagem da criança como tabula rasa ou de Rousseau<sup>6</sup> que argumentava que a criança possui uma inocência que lhe é própria e ressaltava a importância de estas vivenciarem a infância com suas peculiaridades antes de serem adultos.

Os olhares sobre a criança e a infância sofreram fortes transformações no decorrer da história, uma vez que estas duas concepções, além de serem complementares, são culturalmente e historicamente construídos. A infância como um período peculiar da vida, com suas especificidades, é uma construção recente, da

---

<sup>5</sup> Em sua obra *Some thoughts concerning education* (Algumas reflexões sobre educação), de 1693, Locke provoca importantes modificações nas atitudes dos adultos em relação às crianças no século XVIII.

<sup>6</sup> A obra *Emílio ou Da Educação* de autoria Jean-Jacques Rousseau, publicada em 1762, é um tratado sobre educação e sobre a natureza humana que influenciou grandemente os educadores dos séculos XIX e XX.

Idade Moderna (HEYWOOD, 2004). É importante destacar que a infância não é apenas um período biológico, pois esta é determinada pelo momento histórico vivido também (SARAT, 2009).

De acordo com Ariès (2006), embora a criança sempre estivesse presente na sociedade, o sentimento em relação à infância se fez ausente pelo menos até o século XVI, apresentando-se apenas no início do século XVII. A partir do estudo de documentos iconográficos, o referido autor, observou que a infância começou a ser representada no século XIII, evoluindo aos poucos no final da Idade Média e início da Idade Moderna até a criança ser representada com as características próprias da infância, tornando-se cada vez mais expressivas no final do século XVI e no século XVII.

Ariès (2006) retrata que, no período medieval a imagem da criança começou a ser representada com traços de um adulto diferenciando-se deste somente pela menor estatura. Por volta do século XIII, surgiu nas artes a figura do anjo, cuja imagem assemelhava-se a uma criança, ainda que mais próxima de um adolescente. Nesse período, uma segunda imagem de criança se apresenta é a do Menino Jesus ou da Nossa Senhora menina.

No final da Idade Média, apareceu a representação da criança nua, *putto*, em geral, assexuada. Conforme o autor aponta, essa iconografia se manteve predominante até o século XVII, quando foi possível observar que o retrato de crianças sozinhas se tornara mais comum. Esse fenômeno acompanhou um processo de reconhecimento da infância que havia se iniciado na literatura no século XIV, onde temas relacionados à infância passaram a ser abordados.

Nesse período, as pinturas anedóticas, ou seja, aquelas que registravam acontecimentos, traziam a imagem de crianças com a família, com outras crianças brincando ou jogando, e com outros adultos em atividades diversas, marcaram esta época, que se estendeu até o século XIX. Tal fato também é apontado por Heywood (2004) ao expor que por volta de 1750, os retratos de família nos Estados Unidos, passaram a cada vez mais abandonar a representação da criança com adultos em formação e a apresentá-la em suas atividades lúdicas e revestidas de imaturidade.

Para Ariès (2006), a indiferença com a qual a infância era tratada na idade média se dava devido às condições demográficas daquela época quando era comum a morte precoce das crianças e a mortalidade infantil era muito elevada. A imagem da criança morta representada no século XVI evidenciou uma transformação nos

sentimentos para com a infância. Dessa forma, o autor considera que houve uma “descoberta da infância” no século XIII que evolui aos poucos no final da Idade Média e início da Idade Moderna até a criança ser representada com as características próprias da infância. Conforme pode ser observado na seguinte afirmação do autor:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 2006, p.54).

A obra de Ariès<sup>7</sup> trouxe grandes contribuições para este campo por seu pioneirismo na análise da concepção de infância, muito embora tenha sido rejeitada por alguns historiadores (HEYWOOD, 2004). Esta rejeição se deu por que, apesar de existir um consenso entre estes de que a percepção sobre a infância floresceu no século XVII, existem achados arqueológicos que indicam que a criança possui seu espaço próprio muito antes deste período (HEYWOOD, 2004; SARAT, 2009).

A percepção da infância como uma fase diferenciada pode ser observada nos códigos jurídicos medievais datados do século X e em outros documentos que apresentavam distinção no tratamento dispensado a criança. No entanto, a própria terminologia da palavra infância traduz a percepção do adulto a respeito da criança, por tratar-se de um termo derivado do latim *infantia* caracterizando a criança como sendo incapaz de falar, não lhe atribuindo o direito de se expressar, sendo esse período da vida tratado com bastante indiferença. De acordo com Sarat (2009), isso se modifica somente a partir do momento que a criança começa a ser percebida com suas particularidades.

Segundo Heywood (2004), por volta dos séculos XVI e XVII passou-se a questionar o lugar da criança na sociedade. Nesse mesmo período, novos modelos educacionais foram criados para responder aos desafios que emergiram em razão das transformações econômico-sociais ocorridas no período do Renascimento, que “estimularam o surgimento de novas visões sobre a criança e sobre como ela deveria ser educada.” (OLIVEIRA, 2011, p. 59). De modo que, no final do século XVIII, começou a se desenvolver a concepção de infância mais próxima da que se tem atualmente, de que a infância é uma fase que possui uma importância que lhe é particular (HEYWOOD, 2004).

---

<sup>7</sup> *História Social da Criança e da Família* (a obra original data de 1962).

Para Heywood (2004), a pouca atenção atribuída pelos autores medievais às crianças se deu, em parte, porque eles nem sempre compartilharam da visão moderna de que os primeiros anos de vida são fundamentais para a formação do indivíduo. Corroborando com esta assertiva, Tenreiro (2015 p.106) pontua que: “atualmente, especialistas, educadores e pesquisadores reconhecem a importância do desenvolvimento integral das crianças nos primeiros anos de vida e encaram a vivência escolar como parte essencial desse processo”.

De acordo com Melo (2015, p. 16),

[...] assumir a criança como ser dotado de características sociais, imerso no contexto social, econômico, político, e cultural, tem sido a opção teórica dos educadores e pesquisadores brasileiros na luta pela consolidação de uma educação de qualidade, socialmente referendada, para crianças de zero a seis anos.

Portanto, conforme depreende Sarmiento (2013), a criança é um ser biopsicossocial e a infância uma categoria estrutural da sociedade. Desse modo, pode-se conceber que todo o contexto é essencial para o conhecimento da criança e da infância, ou seja, o tempo, o espaço, as condições, as experiências. Tendo em vista que “[...] os novos paradigmas englobam e transcendem a história a antropologia, a sociologia e a própria psicologia, resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra (BRASIL, 2006)”.

## **2.2 O percurso da Educação Infantil no Brasil**

Para a compreensão do percurso da educação infantil no Brasil, é relevante analisar estudos sobre essa temática em espaços e tempos diferenciados, entendendo que a educação formal das crianças em ambientes institucionalizados é muito recente, uma vez que até o final do século XVIII “[...] a educação da criança permaneceu como responsabilidade exclusiva da família por que era no convívio com os adultos e com outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura.” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 79).

Nesse sentido, o interesse pela educação formal das crianças se deu a partir do Renascimento vindo a se estabelecer na Modernidade. Tal fato precisa ser compreendido à luz do momento histórico vivido. Tendo em vista que, esse período foi caracterizado pela iniciação das mulheres no mercado de trabalho, devido a Revolução Industrial, o que promoveu a demanda por locais adequados para que

estas deixassem seus filhos para poderem ir para o trabalho (KUHLMANN JR., 2001; SARAT, 2009; OLIVEIRA, 2011).

De acordo com Paschoal e Machado (2009, p.79),

[...] O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Desse modo, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos.

Outra realidade que motivou a criação de instituições próprias para o atendimento à infância foi a emergência da necessidade de formar o indivíduo para a sociedade que estava passando por significativas transformações (SARAT, 2009). Estas distintas necessidades são evidenciadas nas diferentes instituições que surgem a partir de então. De acordo com Oliveira (2011), a Revolução Industrial e a expansão comercial ocorridas na Europa, viabilizaram o acúmulo de capital e a ampliação de conhecimentos científicos fazendo com que, aos poucos, se tornasse necessária a educação formal das crianças dadas as exigências daquela nova sociedade.

A percepção de que se fazia necessário preparar as crianças para um contexto social de significativas transformações ensejou na discussão sobre a escolaridade obrigatória, que se intensificou em vários países europeus nos séculos XVIII e XIX. A partir de então, a importância da educação para o desenvolvimento social passou a ser enfatizada.

[...] Nesse momento, a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para o que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental. (OLIVEIRA, 2011, p. 62).

Em face desse contexto, surgiram as primeiras instituições de educação infantil no final do século XVIII, na França, criadas para atender as crianças pequenas de mães trabalhadoras denominadas “escolas para a infância”. Estas instituições se fizeram presentes na Suíça, na Escócia, Reino Unido, todas anteriores a 1840, década que Fröbel abriu o primeiro *Kindergarten*, em Blankenburgo, Alemanha.

Diferentemente das “escolas para infância”, de caráter assistencialista, o *Kindgarten* (Jardim de Infância) se dedicava tanto a cuidar quanto a educar as crianças. A proposta pedagógica do jardim-de-infância de Fröbel influenciou educadores de instituições de educação para crianças em várias partes do mundo. Neste contexto, de acordo com Oliveira (2011), foram fundados os primeiros jardins de infância no Brasil em 1875 no Rio de Janeiro e em 1977, em São Paulo.

O período compreendido entre o final do século XIX e o início do século XX foi marcado por disparidades entre as instituições educacionais para crianças pequenas, o que só contribuiu para reforçar as desigualdades sociais. Enquanto nos *Kindergartens*, destinados às crianças de famílias mais abastadas, a preocupação era com a educação e o desenvolvimento da criança com ênfase em atividades de caráter pedagógico e educativo, as instituições para as crianças pobres eram de caráter meramente assistencialista (KUHLMANN JR., 2001; SARAT, 2009; OLIVEIRA, 2011).

Sobre este contexto, Sarat (2009) avalia que tal dicotomia foi herdada pelas gerações posteriores, resultando em problemas na educação formal das crianças pequenas na atualidade, que ainda é marcada pela diferenciação na forma como as crianças de famílias de extratos sociais mais desfavorecidos e aquelas de famílias de maior poder aquisitivo são assistidas nas instituições educativas.

Para Kuhlmann Jr. (2001, p.26), “os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos”.

No Brasil, a partir do final do século XIX, à semelhança de alguns países da Europa, dos Estados Unidos, do Japão, da Índia etc., foram criadas creches e escolas maternas, que tinham por objetivo assistir as crianças mais vulneráveis, restringindo-se tão somente a cuidar das mesmas enquanto seus familiares precisavam trabalhar (KUHLMANN JR., 2001). Estas instituições recebiam os filhos dos operários com idades a partir de dois ou três anos até completarem seis ou sete anos.

Estas instituições se fizeram necessárias em decorrência da abolição da escravidão que “[...] suscitou, por um lado, novos problemas concernentes ao destino dos filhos dos escravos [...], de outro, concorreu para o aumento do abandono de crianças e para a busca de novas soluções para o problema da infância.” (OLIVEIRA, 2011, p. 92). Ressaltando que esse período do início da República também foi marcado pela migração de muitas pessoas, da zona rural para a zona urbana das grandes cidades.

De acordo com Paschoal e Machado (2009, p. 83), “mesmo com o trabalho desenvolvido nas casas de Misericórdia, por meio da roda dos expostos<sup>8</sup>, um número

---

<sup>8</sup> Era um cilindro de madeira presente em conventos ou nas Casas de Misericórdia onde eram recolhidos “bebês abandonados pelas mães, por vezes, filhos ilegítimos de moças pertencentes a



significativo de creches foi criado não pelo poder público, mas exclusivamente por organizações filantrópicas”. Datam deste período os primeiros jardins de infância de caráter assistencialista, que tinham por objetivo cuidar das crianças mais vulneráveis (OLIVEIRA, 2011).

A partir do século XX, com a urbanização e a industrialização o país passou por grandes transformações sociais, sobretudo com a participação cada vez maior da mulher no mercado de trabalho. Nesse momento, além de requererem um lugar que proporcionasse os cuidados necessários aos seus filhos, estas passaram a reivindicar mais qualidade no atendimento às crianças, porque nesse período da República Velha as políticas públicas para a infância foram marcadas pela omissão, repressão e paternalismo.

Naquele período, as crianças pobres não eram assistidas pelo poder público e a mortalidade infantil era altíssima. A mão de obra infantil era utilizada indiscriminadamente e o governo estava sempre alinhado ao empresariado, de modo que, nos primeiros vinte anos da República, as iniciativas pró-infância foram muito veladas. Assim, somente nos anos 1920, sob influência dos higienistas e dos juristas, o Estado assumiu o dever de proteger as crianças, passando a normatizar as questões referentes aos menores abandonados e delinquentes (FALEIROS, 2011).

No entanto, até meados de 1960, as instituições para as crianças pequenas continuavam atendo-se apenas a cuidar das crianças.

O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adultos. (BRASIL, 1998, p. 17).

Em 1967, a Consolidação das Leis do Trabalho estabeleceu que as empresas poderiam firmar convênios com outras entidades para assistir os filhos de suas funcionárias. Todavia, não era garantida às crianças uma educação que atendesse às suas necessidades globais, o que só se agravava frente ao fato que não eram realizadas fiscalizações nestas instituições (OLIVEIRA, 2011).

Diante destes problemas, os anos de 1970 foram marcados por reivindicações de diferentes setores da sociedade para que houvesse mais espaços

---

famílias com prestígio social (OLIVEIRA, 2011, p. 91). Em São Luís do Maranhão, a partir de 1829 funcionou uma Roda dos Expostos na lateral da Igreja de São Pantaleão, no centro da cidade.

apropriados para as crianças pequenas. Sobre os problemas advindos com as constantes mudanças no seio da sociedade naquele período, Oliveira (2011) ressalta que:

[...] a incorporação crescente também de mulheres de classe média no mercado de trabalho, a redução dos espaços urbanos propícios às brincadeiras infantis, como os quintais e as ruas, fruto da especulação imobiliária e do agravamento do trânsito, e a preocupação com a segurança contribuíram para que a creche e a pré-escola fossem novamente defendidas por diversos seguimentos sociais. (OLIVEIRA, 2011, p. 108).

Entretanto, enquanto as famílias de baixa renda reclamavam um atendimento que remediasse as carências de ordem orgânica de suas crianças, a preocupação das famílias das classes média e alta era com aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Isto se evidenciou na distinção entre as propostas desenvolvidas nas instituições para as crianças mais vulneráveis frente às desenvolvidas para as crianças mais abastadas.

A crescente demanda pela educação pré-escolar pública conduziu o Estado ao processo de municipalização da educação na década de 1980. Este período foi marcado por movimentos que reivindicavam a creche como um direito do trabalhador e um dever do Estado e como o poder público não foi capaz de atender a demanda por instituições para as crianças, foi pressionado pela população a apoiar programas assistenciais como as “mães crecheiras”, os “lares vicinais”, as “creches domiciliares” ou “creches lares”, que eram alternativas para que as famílias tivessem onde deixar as crianças para poderem trabalhar.

Ainda neste período, surgiram as creches comunitárias, onde eram desenvolvidos trabalhos pedagógicos mais consistentes e se preocupavam com a apropriação da cultura por parte das crianças. No entanto, estas não contavam com apoio do governo. É a partir de meados dos anos 1980 que a creche passou a ser considerada um assunto importante para o Estado, o que fez com que a educação em creches e pré-escolas fosse preconizada como sendo um direito social das crianças na Constituição Federal de 1988 (OLIVEIRA, 2011). Esta estabeleceu ser dever do Estado garantir o atendimento de crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas.

A Constituição determina que a Educação é um direito social e deve ser garantida assistência gratuita aos filhos e dependentes dos trabalhadores urbanos e rurais desde o nascimento até os cinco anos de idade em creches e pré-escolas (BRASIL, 2020). A partir desta determinação, a criança passou a ser concebida como

sujeito de direitos, cabendo ao Estado, à sociedade e à família garantir esses direitos. De forma que, a Constituição determina que é competência dos municípios, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, a manutenção de programas da educação pré-escolar.

Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990 – regulamentou o artigo 227 da Constituição Federal, que preconiza ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança,

[...] com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2020, p. 117).

A referida Lei não somente reafirmou que deve ser assegurada prioridade absoluta à criança na efetivação dos seus direitos fundamentais, como também estabelece que esta deve ter primazia na formulação e execução de políticas sociais públicas (BRASIL, 1990). Propõe que o Estado deve garantir atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016) e que o “[...] acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1990, art.54).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, integrou a Educação Infantil a educação formal, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica e estabelecendo que a mesma “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2017a). A Educação Infantil

[...] reconhece o direito de toda criança à infância. Trata-a como “sujeito social” ou “ator pedagógico” desde cedo, agente construtor de conhecimento e sujeito de autodeterminação, ser ativo na busca de conhecimento, da fantasia, da criatividade, que possui grande capacidade cognitiva e de sociabilidade e escolhe com independência seu itinerário de desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2011, p. 81).

Em 2009, outra medida impactou a educação formal de crianças pequenas, a Emenda Constitucional nº 59, que tornou obrigatória a matrícula da criança na educação infantil a partir dos quatro anos. No entanto, o dever de o Estado garantir o atendimento das crianças bem pequenas (de zero a três anos) se dá a partir do momento que a família manifesta a intenção de matricular seu/sua filho(a).

Nessa perspectiva, o poder público tem por obrigação ofertar a vaga solicitada, tal qual preceitua a CF nos artigos 206 e 208, conforme segue:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiverem acesso na idade própria; [...]

IV - Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 2020, p. 109).

Como é possível observar, a partir dos anos de 1990, grandes avanços foram logrados no que diz respeito à “[...] garantia dos direitos sociais das crianças pequenas, que passaram a ter suas especificidades respeitadas e a ser consideradas [...] cidadãs, parte de sua classe, grupo, cultura.” (KRAMER, 2006, p. 80).

Este período tem sido marcado por um processo significativo de transformação na educação infantil na esfera das políticas públicas no que diz respeito à concepção de infância e por conseguinte de educação infantil. Também no que diz respeito às práticas pedagógicas e formação dos profissionais que atuam nesta etapa, bem como tem sido voltada uma atenção especial à infraestrutura das instituições que atendem as crianças de zero a cinco anos.

Nesse íterim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que são os parâmetros válidos atualmente para educação formal na primeira infância, estabelecem que o cuidado deve ser indissociável do processo educativo nesta etapa, quando as práticas pedagógicas precisam ser desenvolvidas com intencionalidade, privilegiando o protagonismo infantil, tendo como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2010; BRASIL, 2017b).

Contudo, embora a criança tenha sido reconhecida como sujeito de direitos no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, o ingresso na Educação Infantil tenha se tornado obrigatório a partir dos quatro anos de idade e nas últimas décadas tenham ocorrido vários avanços nas políticas públicas no sentido de assegurar seu direito à educação, sobretudo visando à qualidade, é notório que há um longo caminho a ser percorrido para que seja garantida a qualidade nesta etapa.

Dando sustentação a esta assertiva, Monção (2019, p. 171) ressalta que

[...] apesar de diferentes estudos e da legislação para a educação infantil reconhecerem a especificidade de creches e pré-escola, as marcas da trajetória dessas instituições ainda prevalecem e, muitas vezes, dificultam a efetivação do direito à educação das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Para exemplificar esta afirmativa, cabe destacar o documento *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianas*, publicado pelo Ministrio da Educao em 2009 organizado por Maria Malta Campos e Fvlvia Rosemberg, reconhecidas pesquisadoras do campo da Educao Infantil. Este documento aportou pressupostos relevantes para a qualidade das prticas pedaggicas desenvolvidas em instituies de educao infantil e ambicionou que suas propostas fossem amplamente discutidas, assumidas e traduzidas em prticas que assegurem os direitos fundamentais das crianas. Defende que o respeito a estes direitos<sup>9</sup> é imprescindvel para a garantia da qualidade da educao infantil (CAMPOS, ROSEMBERG, 2009).

O referido documento foi disponibilizado para escolas pblicas, contudo os direitos fundamentais, elencados neste documento como basilares para a qualidade da educao infantil, ainda no so efetivados em todas as instituies. Este fato revela a importncia de serem desenvolvidos estudos nessa rea, visando encontrar estratgias que possibilitem garantir o desenvolvimento pleno de cada criana. Tendo em vista que, segundo Oliveira (2011, p. 85), “as crianas pequenas que se beneficiam de um servio de qualidade tendem a desenvolver mais o raciocnio e a capacidade de soluo de problema, a ser mais cooperativas e atentas e a adquirir maior confiana em si.”

De acordo com estudos desenvolvidos por Coleman (1966) e Crahay (2002), a garantia da qualidade nos trabalhos desenvolvidos com crianas que esto na fase mais importante do desenvolvimento humano se faz necessrio ao enfrentamento das desigualdades educacionais nas etapas posteriores de escolarizao. Para alm disto, conforme pesquisas de Heckman (2006, 2008, 2013), Heckman, Pinto e Savelyev (2013) e de Heckman e Karapakula (2019) a qualidade no atendimento das crianas pequenas impacta significativamente o desenvolvimento global e a qualidade de vida de cada indivduo.

### 2.2.1 Polticas pblicas para a educao infantil no contexto brasileiro: marcos legais

---

<sup>9</sup>O direito à brincadeira; à ateno individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; a higiene e à sade; a uma alimentao sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginao e capacidade de expresso; ao movimento em espaos amplos; ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial ateno durante seu perodo de adaptao à creche, e; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

A educação formal em creches e pré-escolas é um direito social que deveria ser garantido às crianças desde 1988 tal qual estabeleceu a CF. Contudo, somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Infantil foi integrada a Educação Básica. A LDB preconiza que Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, tendo por finalidade promover o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade.

Faz-se necessário destacar que, a LDB em seu artigo 4º, inciso IX, preceitua que:

[...] O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2017a, p. 9-10).

Atendendo aos propósitos da LDB, a Emenda Constitucional nº 59/2009 tornou obrigatório o ingresso na Educação Básica aos 4 (quatro) anos de idade. Todavia, conforme indica o Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (2014), garantir o acesso e a permanência em creches e pré-escolas não é considerado suficiente, pois somente um trabalho de qualidade nesta etapa pode viabilizar que a Educação Infantil cumpra sua finalidade de iniciar o processo de formação de um cidadão crítico, autônomo, capaz de refletir sobre a realidade que o circunda e agir sobre essa realidade.

Nesse sentido, no decorrer da última década do século XX e primeiras décadas do século XXI, o Ministério da Educação (MEC) publicou diversos documentos que subsidiaram as práticas educativas em instituições de educação infantil a fim assegurar que esta cumpra sua função sociopolítica de propiciar à criança experiências promotoras de uma formação necessária para o exercício pleno da cidadania, bem como sua função pedagógica de conceder embasamento necessário à construção de conhecimentos demandados nas etapas subsequentes de escolarização.

Convém ressaltar que:

A produção científica na área [da Educação Infantil] tem aumentado de forma significativa, possibilitando um acúmulo de conhecimentos que tem contribuído para subsidiar a formulação de orientações e documentos legais que estimulam a melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. (BARBOSA *et al.*, 2016, p. 12).

Os documentos publicados pelo MEC neste período introduziram mudanças significativas na concepção de educação infantil e busca por práticas e

ambientes adequados à promoção do desenvolvimento integral das crianças. Dentre estes documentos, destaque-se: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), Plano Nacional de Educação (2014; 2024), Base Nacional Comum Curricular (2017), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2018).

Com o objetivo de contribuir para que os ambientes das instituições educativas fossem propícios ao acesso e à ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural o MEC publicou, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Este documento buscou apontar metas de qualidade capazes de promover o desenvolvimento integral da criança, assegurando seu direito de vivenciar plenamente a infância e sua formação para a cidadania (BRASIL, 1998), representando um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação da tradição assistencialista das creches e de práticas de escolarização precoce (BRASIL, 1998).

O RCNEI contou com a participação de setores da sociedade militantes por uma educação de qualidade para a primeira infância. Porém, não se configurou como documento regulatório. Constituiu-se apenas em um documento orientador do trabalho pedagógico. Para tanto, está dividido em três volumes e contempla práticas a serem desenvolvidas nas instituições de educação infantil capazes de proporcionar à criança a capacidade de se autoconhecer, formar uma autoimagem positiva, alcançar autonomia, explorar suas potencialidades, adquirir bons hábitos de saúde, estabelecer bom relacionamento interpessoal, de utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita).

Em 2006, quase uma década após a publicação do Referencial Curricular para a Educação Infantil, foram publicados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, visando proporcionar um instrumento que norteasse a melhoria na qualidade da educação de crianças pequenas em todo o Brasil. Este documento, organizado em dois volumes,

[...] contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes. (BRASIL, 2006, p. 3).

Outro documento publicado no mesmo ano, Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil, também organizado em dois volumes teve por objetivo a construção de ambientes lúdicos, promotores de aprendizagens e descobertas e facilitadores de interações e, por conseguinte, propiciadores do desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2006), por entender que o espaço físico destinado à Educação Infantil precisa atender as especificidades das crianças.

Estes dois documentos, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil, foram revisados e atualizados sendo reunidos em um único documento os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, publicado em 2018. Este, por sua vez, “apresenta todo conhecimento das versões de 2006 acrescidas das inovações que o arcabouço legal posterior trouxe” (BRASIL, 2018).

Em 2009, dando continuidade às ações em prol de uma educação infantil de qualidade, foram instituídas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)<sup>10</sup> por meio da Resolução nº 5. A referida normativa define os fundamentos norteadores que devem orientar os trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2010).

As DCNEI possuem um caráter regulatório e reúnem um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos com a finalidade de orientar as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas nessa etapa da educação básica. Incluem, também, orientações sobre a formação dos professores e dos demais profissionais da Educação e sobre como a escola deve proceder para informar as famílias a respeito de como se desenvolvem os trabalhos pedagógicos junto às crianças.

As DCNEIs apresentam a identidade da educação infantil com todas as suas peculiaridades, respeitando as especificidades da infância. Dessa maneira, concebem que a criança é um

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010).

---

<sup>10</sup>Cabe ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil tiveram sua primeira publicação em 1999, tendo sido instituídas por meio da Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999.



À vista disso, visam a valorização dos saberes das crianças, a criação de espaços de autonomia, de expressão de suas linguagens e o favorecimento da exploração e da compreensão do mundo. Defendem que as crianças têm nas expressões artísticas, nas interações com os iguais e com os adultos, bem como nas brincadeiras, o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas. Por fim, ressaltam que o desenvolvimento da motricidade, linguagem, pensamento, afetividade e socialização da criança dependem das relações que se estabelecem com a mesma.

Recentemente, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída através da Resolução CNE/CP nº2, de 22 de dezembro de 2017. Vale salientar que, a BNCC foi prevista na Constituição, em 1988, na LDB, em 1996, no Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica instituída pelo Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010, constituindo uma referência nacional obrigatória.

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil tem a mesma finalidade de assegurar o desenvolvimento pleno das crianças de 0 a 5 anos de idade dos documentos anteriores, contudo tem caráter prescritivo. De acordo com o Comitê Científico Núcleo Ciência pela Infância (2021, p. 23),

A BNCC é um marco no cenário educativo, constituindo importante ferramenta para que se desenvolvam currículos para a educação infantil de qualidade. Além disso, ela possibilita a organização de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para nortear as secretarias de Educação e as instituições de educação a qualificar o trabalho pedagógico realizado com as crianças de 0 a 5 anos.

Conforme observa Abuchaim (2018), a BNCC resgata os princípios básicos contidos nas DCNEI, tais quais:

1. Centralidade na criança valorizando o protagonismo infantil; (BRASIL, 2009b, art. 4º);
2. Princípios Éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades), Políticos (direitos de cidadania, exercício da criticidade, respeito à ordem democrática) Estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade, liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais), sobre os quais o projeto pedagógico da unidade de educação infantil devem se fundamentar

(BRASIL, 2009b, art. 6º);

3. Indissociabilidade entre educar e cuidar (BRASIL, 2009b, art. 8º);

4. Práticas pedagógicas estruturadas tendo como eixos as interações e as (BRASIL, 2009b, art. 9º);

5. Intencionalidade Pedagógica ao selecionar práticas, saberes e conhecimentos (BRASIL, 2009b, arts. 8º e 9º).

A BNCC é comprometida com a formação e desenvolvimento humano global em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2017b). Desde a primeira etapa da Educação Básica ela tem por finalidade nortear as propostas pedagógicas em escolas públicas e privadas, visando proporcionar mais equidade e qualidade à educação brasileira, oportunizando, assim, o enfrentamento das desigualdades educacionais, no que tange ao acesso a bens culturais e vivências na infância (BRASIL, 2017b).

A BNCC traz em seu bojo direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) que devem ser garantidos às crianças, partindo do pressuposto que esses direitos de aprendizagem

[...] asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017b, p.35).

Como se pode observar, a legislação vigente preceitua a garantia da qualidade na educação infantil. Nessa mesma direção, foi instituído através da aprovação da Lei 13,005, de 25 de junho 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024). De modo que,

As questões públicas que motivam o PNE podem ser vislumbradas nas desigualdades educacionais, na necessidade de ampliar o acesso à educação e a escolaridade média da população, na baixa qualidade do aprendizado e nos desafios relacionados à valorização dos profissionais da educação, à gestão democrática e ao financiamento da educação. (BRASIL, 2015, p.11).

A elaboração do Plano Nacional de Educação havia sido prevista na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e sua materialização foi resultado do trabalho de colaboração entre a União os Estados e os Municípios. Este está alinhado aos princípios da educação brasileira e foi elaborado de acordo com a Constituição de 1988 que estabeleceu a duração plurianual do mesmo com vistas à articulação e ao desenvolvimento do ensino em diversos níveis e à integração das ações do Poder Público.

O PNE (2014-2024) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional por um período de dez anos e tem como objetivo central promover a articulação dos “entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira” (BRASIL, 2015, p.11). O primeiro PNE com caráter normativo foi instituído pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Portanto, este plano esteve em vigor entre os anos de 2001 e 2011<sup>11</sup>.

O atual PNE (2014-2024), com base nos resultados dos estudos sobre a importância da oferta de educação com qualidade a Educação Infantil priorizou esta etapa (BRASIL, 2015) prevendo, na META 1, a universalização do atendimento de crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos na pré-escola e a ampliação para 50% o atendimento de crianças até 3 (três) anos na creche. Contudo, com base no Painel de Monitoramento do PNE<sup>12</sup>, até 2019 esta meta não havia sido alcançada, sendo que a cobertura de pré-escolas era de 94,1% e da creche 37%.

Para Campos (2020), ainda que a meta definida no Plano Nacional de Educação não tenha sido alcançada, a expansão verificada na cobertura representa um grande avanço, pois “[...] a creche e a educação infantil em geral ganharam um espaço importante na agenda pública, na medida em que esse atendimento se expandiu no país. (CAMPOS, 2020, p. 895).

Cabe pôr em destaque que, para a implementação de todas essas ações é essencial que haja a previsão de recursos adequados, tendo em conta que prover os recursos necessários para o financiamento da educação é um elemento estruturante para a materialização de todas estas políticas públicas e repercute na qualidade da educação. Desse modo, o financiamento da educação está preceituado na Constituição Federal, em seu artigo 212, determinando que: a “União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.” (BRASIL, 2020, p. 110).

Em 1996, foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, o Fundo de

---

<sup>11</sup> Sobre o primeiro PNE (2001-2011), ver as contribuições de Luiz Fernandes Dourado “Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política”. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/q8MtGNtnrL8zS3sGpnrYkwf/?lang=pt&format=pdf>>.

<sup>12</sup> O Painel de Monitoramento do PNE está disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>>.

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). No entanto, este fundo só veio a ser implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental, porém não previa recursos para a educação infantil.

Somente com a aprovação da Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), é que foi reconhecida a relevância da dimensão do financiamento da educação Infantil.

O Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação. Por meio da lei 14.113, de 25 de dezembro de 2020, foi instituído o novo Fundeb, que passou a ter um caráter permanente, constituindo-se a principal fonte de financiamento da educação básica no Brasil.

Por meio do novo Fundeb, os recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação são redistribuídos, visando equalizar as oportunidades educacionais do país. De forma que, do total da complementação do valor anual total por aluno (VAAT) repassados pela União às redes de ensino dos municípios. Nas redes de ensino mais necessitadas 50% deverão ser direcionados para à educação infantil, do total determinado pelos indicadores de aplicação divulgados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Outras iniciativas foram implementadas pelo Governo Federal com o propósito de aportar mais recursos para a Educação Infantil a partir de programas que recebem recursos diretamente do Ministério da Educação (MEC), tais quais: a) Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede

Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)<sup>13</sup>; b) Programa Brasil Carinhoso<sup>14</sup>; c) Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae)<sup>15</sup>; d) Programa Nacional de Transporte Escolar (Pnate)<sup>16</sup>; e) Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e PNBE/Professor<sup>17</sup>; f) Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)<sup>18</sup>; g) Política Nacional de Formação Continuada de Professores (Educação Infantil)<sup>19</sup>.

### 2.2.2 As políticas públicas no contexto ludovicence: proposições para a educação infantil

O princípio do federalismo presente na Constituição de 1988, com vistas a promover a descentralização educacional, provocou profundas modificações nas relações intergovernamentais, ao introduzir alterações significativas na distribuição de poderes, atribuições e recursos entre as esferas do governo.

Sobre o princípio do federalismo preceituado na Constituição, Cunha (2009) avalia que:

Na área da educação, esta Constituição reconhece, pela primeira vez no Brasil, os sistemas municipais de ensino, Gestão Educacional com isso atribuindo-lhes competências específicas na manutenção dos serviços

<sup>13</sup>Foi instituído pela Resolução nº6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. O programa atua sobre dois eixos principais, indispensáveis à melhoria da qualidade da educação: construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira do FNDE, com projetos padronizados que são fornecidos pelo FNDE ou projetos próprios elaborados pelos proponentes; aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da educação infantil, tais como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros.

<sup>14</sup>Foi implementado a partir da Resolução nº15, de 6 de dezembro de 2017 procedimentos operacionais para a transferência obrigatória e automática recursos financeiros para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da educação infantil, contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, além de garantir o acesso e a permanência da criança na educação infantil.

<sup>15</sup> Oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública.

<sup>16</sup> Consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com transporte de alunos da educação básica pública residentes em área rural. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar.

<sup>17</sup> O PNEB tem por objetivo promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Já o PNEB-professor visa a aquisição de obras de referência para ajudar os professores da educação básica regular e da educação de jovens e adultos a preparar planos de ensino e aplicar atividades em salas de aula.

<sup>18</sup> O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse.

<sup>19</sup> O objetivo principal é a melhoria da qualidade da formação inicial e uma melhor avaliação dos futuros professores.

educacionais em determinados níveis. Sob a égide do princípio da descentralização, esse diploma legal vai introduzir alterações significativas no quadro da distribuição de poderes, atribuições e recursos entre as esferas de governo, delimitando para cada uma delas, no caso da educação, os níveis de ensino sob sua responsabilidade e o percentual de recursos provenientes de impostos que devem ser aplicados à educação [...] destacando os municípios em todas essas determinações. (CUNHA, 2009 p.26).

De acordo com Lück (2015), o princípio da descentralização do ensino teve início no Brasil por projetos-piloto do Ministério da Educação, desde a década de 1970. Entretanto, Fernandes e Campos (2015), consideram que, apenas nos anos de 1990 é que ocorreu um significativo processo de reforma da educação a partir da transferência de grande parte das funções de gestão das políticas para os estados e municípios.

Por conseguinte, cada município passou a ter autonomia para formular políticas educacionais para a educação infantil e para a educação básica, bem como para definir normas e políticas do seu sistema de ensino conforme preconiza a Constituição (BRASIL, 2020). Em vista disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 11, estabelece as atribuições dos municípios, conforme segue:

Os Municípios incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 2017a, p. 13).

A descentralização político-administrativa do sistema de ensino e, portanto, da gestão da educação já havia sido considerada pelos Pioneiros da Educação Nova<sup>20</sup> um processo importante para a qualidade da educação. Para Libâneo (2015), a descentralização do ensino foi uma estratégia necessária para alcançar uma maior eficiência do sistema educativo. Sobretudo, porque atribui à própria escola um maior poder de decisão e autonomia.

Nessa perspectiva, Demo (1997) reflete que:

---

<sup>20</sup>O Manifesto dos Pioneiros da Educação, 1932, teve um papel crucial nos processos de transformação do cenário educacional brasileiro. Este documento foi fruto de debates que ocorriam nas conferências realizadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 15 de outubro de 1924.

[...] a União tem função importante de coordenação, mas é propriamente supletiva, dando a entender que a educação precisa ser resolvida localmente, como, aliás é de praxe em todos os países mais avançados; como se costuma dizer, educação é coisa tão importante que só pode ser sob as vistas dos interessados diretamente; ou seja, o lugar mais apropriado da organização educacional, no fundo é o município (DEMO, 1997, p. 17).

É necessário destacar que a Constituição especifica a competência de a União legislar privativamente sobre as diretrizes e bases da educação nacional e concorrentemente com os Estados e o Distrito Federal. Dessa forma, cada Estado e Município, bem como o Distrito Federal tem autonomia para elaborar seus documentos normativos adequados à sua realidade, de acordo como os documentos publicados pela União. Com esta prerrogativa, os Estados e os Municípios passaram a elaborar seus Planos Estaduais e Municipais de Educação.

O Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão – PEE/MA (2014-2024), aprovado por meio da Lei nº 10.099, determina quais são as áreas de competência do sistema municipal em consonância com a determinação do art. 211 da Constituição Federal de 1998<sup>21</sup> e em consonância com o PNE (2014-2024). Com base nestes atos normativos, a Prefeitura de São Luís elaborou o Plano Municipal de Educação de São Luís, publicado em 2015, com vigência entre os anos de 2015 a 2024.

O Plano Municipal de Educação de São Luís como instrumento para a implantação e implementação de uma educação integral de qualidade social, representa um apoio básico à constituição de um sistema municipal de educação articulado, conforme as definições de políticas nacionais e estaduais. Seus limites transcendem o espaço das redes municipais pública e privada, na medida em que se reconhece a necessidade de uma atuação que não se restringe somente ao espaço escolar, mas, como estabelece a Constituição Brasileira, deve ser portador de um projeto educacional promovido como dever do estado e da família, e incentivado com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento do ser humano. (SÃO LUÍS, 2015, p.15).

Com a aprovação a Emenda Constitucional nº 59 /2009, que tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir dos quatro anos de idade (BRASIL, 2017a, p. 9), houve um aumento significativo na demanda da rede pública municipal de ensino. Esta, por sua vez, não foi capaz de atender à crescente demanda, o que acabou ocasionando um crescimento elevado do atendimento em escolas

---

<sup>21</sup> Art. 211 A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1.º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2.º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

comunitárias. No entanto, embora estas tenham coberto as lacunas da rede de educação municipal, o aumento da quantidade destas escolas comunitárias “[...] não veio acompanhado da oferta de um atendimento de qualidade para a Educação Infantil[...]” (SÃO LUÍS, 2015, p. 27).

Conforme destaca o Plano Municipal de Educação de São Luís, o crescimento do número de escolas comunitárias provocou uma grande preocupação com a qualidade do atendimento das crianças nesses espaços, porque muitos desses estabelecimentos não possuem estrutura física adequada nem profissionais qualificados, de modo que, mesmo faltando menos de dois anos para encerrar o período de vigência do referido Plano, a realidade referida no documento ainda se observa nos dias atuais:

Em São Luís, as dificuldades encontradas são refletidas nos índices e dados institucionais que demonstram a quantidade de crianças na faixa etária da creche e pré-escola que ainda estão sem atendimento, na baixa oferta de vagas da Rede Pública Municipal de Ensino, principalmente para a creche e no atendimento prioritário da Rede Privada, com ênfase para as escolas comunitárias. Além da oferta insuficiente de vagas, há de se destacar a falta de infraestrutura, de recursos materiais e de qualificação específica dos profissionais para atuarem na Educação Infantil. (SÃO LUÍS, 2015, p. 27).

É importante, portanto, ressaltar que não são apenas as escolas comunitárias que provocam preocupação quando o assunto é assegurar que as crianças tenham acesso a ambientes adequados e sejam assistidas por profissionais qualificados. A realidade de escolas públicas e privadas do município de São Luís, que muitas vezes são adaptadas em casa com espaços muito pequenos, evidenciam que a educação infantil carece ser priorizada pelo poder público, tanto no que diz respeito à construção de novas instituições na rede pública, quanto na fiscalização das instituições privadas.

Segundo o documento “Panorama da Educação Básica/São Luís-Ma”<sup>22</sup>, elaborado pela organização não governamental, sem fins lucrativos, Todos Pela Educação, entre 2016 e 2018, ocorreu um aumento considerável na quantidade de crianças atendidas em creches na capital, fazendo com que, em 2018, o aumento no atendimento fosse acima da média brasileira. Contudo, embora o atendimento de crianças nas pré-escolas também tenha apresentado uma taxa maior que a média nacional para essa faixa etária, houve uma redução na quantidade de escolas municipais neste mesmo período.

Esses dados demonstram o grande desafio que o município de São Luís

---

<sup>22</sup>Para saber mais ver: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/524.pdf?1111473858](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/524.pdf?1111473858).



tem em ampliar a oferta de Educação Infantil, garantindo a matrícula existente e ampliando as demandas espontâneas (absorção das crianças que estão fora da escola) e reprimidas (absorção das matrículas das entidades conveniadas), com qualidade social, em cumprimento a determinação legal de universalizar a pré-escola. (SÃO LUÍS, 2015, p. 29).

Se por um lado São Luís apresentou-se acima da média nacional no número de crianças matriculadas na educação Infantil no ano de 2018, por outro lado na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), realizada dois anos antes, 2016, apenas um quarto das crianças de São Luís possuíam conhecimentos suficientes em Matemática. O município está posicionado abaixo da média nacional nos três eixos da avaliação (leitura, escrita e matemática). Ainda de acordo com o documento Panoramas da Educação Básica,

[...] São Luís ainda enfrenta uma série de desafios para proporcionar uma educação de qualidade para todos os seus alunos. Ainda há muito a ser feito, e só com alta prioridade política e uma série de políticas públicas implementadas de forma coerente é que o município conseguirá avançar de modo consistente nos próximos anos (SÃO LUÍS, 2016, p.29).

Estas evidências demonstram que a Prefeitura de São Luís tem diante de si o desafio de desenvolver políticas públicas capazes de garantir igualdade de oportunidades, igualdade de tratamento e igualdade de conhecimentos de modo a reduzir desigualdades educacionais a partir da educação infantil. Sobretudo, se considerarmos que, as metas do Plano Municipal de Educação (SÃO LUÍS, 2015) que dizem respeito diretamente à educação infantil, ainda não foram cumpridas, dentre as quais:

1. Meta 1 - visou universalizar o atendimento na pré-escola até 2016 e ampliar para 50% o atendimento de crianças entre 2 e 3 anos em creches e atender 30% dos bebês de 0 a 1 ano e 11 meses;
2. Meta 4 - visava universalizar o acesso à Educação Infantil para crianças a partir de 4 anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Todavia, a situação das crianças que necessitam de Atendimento Educacional Especializado é precarizada devido a falta de cuidadores nas escolas;
3. Meta 14 – visava que até 2020 todos os educadores na educação Infantil possuíssem formação específica de nível superior.
4. Meta15 – visava garantir a formação continuada para todos os profissionais da Educação Pública Municipal, porém não tiveram suas estratégias implementadas a contento, comprometendo a qualidade

do trabalho desenvolvido nas instituições da rede.

Ressalte-se ainda a Meta 19 que, em consonância com o Plano Nacional de Educação, objetivava assegurar a nomeação 100% de gestores escolares (geral e adjunto). Conforme proposto pela estratégia 19.1, que tinha por finalidade “[...] garantir no prazo de um ano de vigência deste plano, a nomeação destes gestores, mediante critérios técnicos de mérito e desempenho, por meio da eleição direta pela comunidade escolar.” (SÃO LUÍS, 2015, p.83).

O provimento do cargo de gestor escolar por critérios técnicos, que requeiram profissionais qualificados, configura-se como uma relevante meta do PME, para elevar a qualidade da educação em creches e pré-escolas. Contudo, esta, até o presente ano não foi implementada, o provimento do cargo de gestor escolar, na rede municipal, ainda se dá por indicação política. Muito embora em 2018 a Secretária de Educação (SEMED) tenha lançado um edital para a eleição direta do quadro de Gestor Escolar, houve poucas inscrições e não houve outros editais para eleição direta de gestores escolares.

Sobre esta questão, Libâneo (2015) reflete que:

[...] a escolha do diretor da escola requer muita responsabilidade do sistema de ensino e da comunidade escolar. Infelizmente, predomina ainda no sistema escolar público brasileiro, a nomeação arbitrária de diretores pelo governador ou prefeito, geralmente para atender conveniências e políticos partidários, colocando o diretor como representante desses interesses, inibindo seu papel de coordenador e articulador da equipe docente. (LIBÂNEO, 2015, p. 97).

Corroborando com este entendimento, Paro (2011) declara que:

[...] a nomeação por critério político, em que o secretário de educação ou chefe do poder executivo escolhe o ocupante do cargo [de gestor escolar], tendo como base o critério político partidário, é comumente considerada a pior alternativa, em virtude do clientelismo que alimenta e a falta de base técnica na qual se sustenta, já que o candidato é escolhido não por sua maior experiência e conhecimento de gestão e de educação, mas por sua maior afinidade com o partido ou grupo no governo do estado ou município (PARO, 2011, p.45).

Dessa forma, Libâneo (2015) pontua que a maneira mais adequada de prover o cargo de gestor escolar é por meio da submissão a provas escritas, avaliando sua formação profissional, bem como sua competência técnica e ainda, como parte do processo, realizando eleições envolvendo toda comunidade escolar, o aspecto da indicação para a nomeação é um procedimento muito prejudicial à gestão democrática na escola.

### 2.3 Perspectivas teóricas que ressaltam a importância da qualidade da Educação Infantil

A partir da década de 1990, a qualidade da educação formal para a primeira infância se tornou uma reivindicação da sociedade frente as primeiras pesquisas publicadas que evidenciavam as precárias condições de funcionamento das instituições de educação infantil. De acordo com Campos, Fullgraf e Wiggers (2006), estas instituições tinham educadores mal qualificados, careciam de materiais pedagógicos, não possuíam projeto pedagógico e não se relacionavam bem com as famílias.

Tais constatações fizeram com que aquela parcela da sociedade que havia lutado pela ampliação da quantidade de creches e pré-escolas, passasse a se mobilizar para que o direito da criança a uma educação de qualidade fosse reconhecido. Contudo, Campos ressalta que o “[...] foco sempre esteve mais nas variáveis relativas ao contexto dos serviços existentes do que no nível de aproveitamento e desenvolvimento das crianças.” (CAMPOS, 2020, p.897). Ou seja, naquele momento ainda não havia um olhar centrado na criança e na necessidade de prover as condições necessárias para o seu pleno desenvolvimento.

A qualidade como princípio do ensino está preconizada no ordenamento jurídico brasileiro expresso na Constituição bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tal qual pontua Cury (2014, p. 1059):

[...] o art. 206 [CF], VII, *assevera a garantia de padrão de qualidade*. Este princípio é retomado no art. 3o, IX, da lei de diretrizes e bases da educação nacional e mais especificado no art. 4o, IX, no qual se nomina o que *são padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem*.

Conforme observa Ishii (2011), partindo do pressuposto que o termo qualidade remete a algo bom, conclui-se que uma educação de qualidade consiste em uma boa educação. Contudo, definir o que é qualidade em educação não é algo tão simples. Por esta razão, “políticas públicas do campo educacional [...] tem se preocupado com a construção de indicadores de qualidade que, de fato, considerem a complexidade dos fenômenos educativos” (ISHII, 2011, p. 23).

Dessa forma, desde a década de 1990, “[...] a discussão sobre a educação básica no Brasil tem sido associada ao debate sobre a melhoria da qualidade da educação, com foco na avaliação do rendimento escolar, a partir de resultados do sistema de avaliação externa.” (SAUL, 2015, p. 1301). O que indica que a concepção

de qualidade construída pela sociedade está associada à capacidade cognitiva dos educandos que é aferida mediante testes padronizados em larga escala.

Nessa conjuntura, mecanismos como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), instituído pelo Governo Federal em 1990, visaram aferir, por meio de avaliações em larga escala, a qualidade da Educação Básica com testes que focavam aprendizagens essenciais. Recentemente, o SAEB foi reestruturado para se adequar a BNCC, ampliando então a aplicação de suas avaliações para creches e pré-escolas por meio da Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI).

Assim, a Portaria nº10, de 8 de janeiro de 2021, “estabelece parâmetros gerais para a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no âmbito da Política Nacional da Educação Básica” (BRASIL, 2021). De modo que o SAEB se configura em “[...] um conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações, exames e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica.” (BRASIL, 2021, art. 2º).

Para avaliar a qualidade da Educação Infantil, Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que são as etapas da Educação Básica, o SAEB considera as seguintes dimensões: atendimento escolar, ensino e aprendizagem, investimento, profissionais da educação, gestão, equidade bem como cidadania, direitos humanos e valores (BRASIL, 2021).

Estudos apontam que as avaliações externas aplicadas no ensino fundamental se caracterizam por mensurar a qualidade do ensino a partir do rendimento da aprendizagem dos educandos (COIMBRA *et al.*, 2011). Todavia, o projeto de Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI) visa avaliar as condições de oferta da educação infantil, aferindo “a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores contextuais relevantes.” (BRASIL, 2016b, p. 6).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional preceitua em seu artigo 29, inciso I, que a avaliação na educação infantil deve ser realizada “[...] mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 2017a, p. 22). E conforme bem pontua Campos (2020), esta é uma competência dos educadores nas instituições de Educação Infantil.

A ANEI visa avaliar as instituições de educação infantil a partir de questionários elaborados com base nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a

Educação Infantil, que devem ser respondidos por profissionais da educação e gestores destas instituições, bem como gestores das redes de ensino.

Nessa perspectiva, o Comitê Científico Núcleo Ciência pela Infância (2021) advoga que a avaliação da qualidade da educação infantil deve considerar os processos (a gestão das unidades de creche e pré-escolas, a formação inicial e continuada de professores e profissionais, a proposta pedagógica; a prática pedagógica, as interações e brincadeiras e o relacionamento com as famílias), os insumos (infraestrutura, nos materiais e nos documentos curriculares nacionais) e os resultados (aprendizagens e o desenvolvimento das crianças).

De acordo com este Comitê, a educação infantil de boa qualidade é importante por preparar as bases para as aprendizagens futuras. No entanto, apesar de apontar os processos, os insumos e a infraestrutura como sendo elementos fundamentais para a qualidade na educação infantil, o mesmo considera que

Definir qualidade não é tarefa simples, pois este conceito está relacionado a valores, culturas e conhecimentos científicos – elementos que não são estáticos e estão em constante transformação. Assim, estabelecer um conceito de qualidade exige estar atento às mudanças e aos conhecimentos que surgem, um processo contínuo que exige avaliações periódicas com atualizações e correções necessárias, o que impede que se fale de qualidade como algo universal. (COMITÊ..., 2021, p. 20).

Nesse mesmo sentido Ishii (2011, p. 23) pontua que

A definição de qualidade da educação está atrelada a uma série de fatores como ideologias, valores e ideais de sociedade. Desse modo o seu conceito não se sustenta isoladamente. A expressão “qualidade da educação”, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que os sistemas educacionais devem proporcionar a sociedade.

Vale salientar que “a história da construção de uma Educação Infantil de qualidade no Brasil já percorreu muitos caminhos, já contou com muitos protagonistas, já alcançou resultados significativos e já identificou obstáculos a serem superados” (BRASIL, 2006, p. 10). De tal forma que, as Políticas Públicas voltadas para melhoria da qualidade da educação infantil no Brasil têm se pautado no campo da neurociência que se desenvolveram bastante nos últimos anos. Partem, sobretudo, do entendimento que a frequência de crianças em instituições de boa qualidade pode estar relacionada a um melhor desenvolvimento psicossocial e intelectual das mesmas, principalmente daquelas de menor poder aquisitivo.

Estas Políticas Públicas, vêm sendo planejadas em consonância com os avanços científicos que consideram a primeira infância o período mais oportuno para o desenvolvimento cognitivo da criança, principalmente a partir da chamada ‘Década

do Cérebro’, dos anos de 1990 (CONSENZA; GUERRA, 2011). A partir destes avanços científicos se estabeleceu o entendimento atual que

Os primeiros meses e anos de vida são cruciais para o desenvolvimento do cérebro, cuja arquitetura se constitui por meio das experiências de estimulação física, cognitiva, e afetiva que a criança vivencia. Tais experiências propiciadas pelo ambiente e pelas interações que oferecidos pela família, creche e pré-escola. Quando essas experiências são adequadas, já aos seis meses a criança terá constituído circuitos cerebrais que serão responsáveis pelo desenvolvimento posterior de melhores habilidades sensoriais e de linguagem; com 1 ano, ao aprender a andar, o cérebro terá alcançado o dobro do tamanho que possuía ao nascer, aos 6 anos terá desenvolvido metade do potencial intelectual que terá como adulta, com 90% das suas sinapses já formadas. (EDUCAÇÃO..., 2014, p.5).

Tal entendimento se expressa na revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil da seguinte forma:

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a suas experiências e nesse processo voltasse para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso (BRASIL, 2013, p.86).

Considerando a relevância da primeira infância para o desenvolvimento humano, foi aprovada a Lei 13.257 de 8 de março de 2016, o Marco Legal para a Primeira Infância, com o propósito de garantir a prioridade absoluta da criança e de assegurar que seus direitos sejam assistidos, na elaboração das políticas públicas, reforçando a necessidade do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na elaboração e execução de suas ações.

Esta Lei, composta de 43 artigos, dispõe sobre as políticas públicas destinadas às crianças até 5 anos de idade e altera um conjunto de leis anteriores<sup>23</sup> e tem por finalidade:

- I - Atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã;
- II - Incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento;
- III - Respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais;
- IV - Reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público

---

<sup>23</sup> A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012 (BRASIL, 2016a).

na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança;

V - Articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância;

VI - Adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços;

VII - Articular as ações setoriais com vistas ao atendimento integral e integrado;

VIII - Descentralizar as ações entre os entes da Federação;

IX - Promover a formação da cultura de proteção e promoção da criança, com apoio dos meios de comunicação social. (BRASIL, 2016a, art. 4º).

Por conseguinte, a oferta de educação infantil é uma das áreas priorizadas no Marco Legal para a Primeira Infância. Este normativo estabelece que a expansão de instituições de educação infantil deve ser feita de maneira a garantir a qualidade da oferta, que consiste na qualificação dos profissionais que atuam nestas instituições, bem como na adequação da infraestrutura, dos materiais, da proposta pedagógica e dos currículos das mesmas (BRASIL, 2016a).

Na perspectiva de que primar pela qualidade da educação infantil implica garantir profissionalização dos educadores bem como por infraestrutura adequada, propostas pedagógicas e currículos específicos, corrobora-se com Zabalza (1998), para quem

[...] a qualidade está também relacionada ao próprio funcionamento das instituições e dos agentes que fazem parte das mesmas [desse modo] é fundamental inserir a ação institucional em um processo de melhoria da própria instituição e dos serviços que a mesma oferece, um processo de aperfeiçoamento planejado com metas a curto e a médio prazos. (ZABALZA, 1998, p. 46).

Nesse sentido, é importante colocar em evidência a mais recente medida do Governo Federal em prol da qualidade da Educação Infantil, o Programa Primeira Infância na Escola, instituído pela Portaria nº 357, de 17 de maio de 2022. Conforme o artigo 1º da referida portaria, o Programa Primeira Infância na Escola tem por finalidade a promoção de iniciativas que “elevem a qualidade da educação infantil e potencializem o desenvolvimento integral das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2022). Para tanto, o artigo 2º elenca um conjunto de princípios basilares para o desenvolvimento deste, são eles:

I - a promoção do acesso, da permanência e da qualidade do atendimento das crianças de educação infantil, em especial daquelas em situação de vulnerabilidade social;

II - a formação de uma estrutura de governança colaborativa, para acompanhamento, proposição de soluções e implementação do Programa, regional e localmente;

III - o fortalecimento da liderança e da gestão escolar;

IV - a formação dos profissionais da educação infantil;

V - a integridade financeira e administrativa na gestão;  
VI - a implementação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil; e, VII - a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do aluno de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental. (BRASIL, 2022).

O Programa Primeira Infância na Escola tem como eixos: avaliação e monitoramento da implementação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil; gestão, liderança e fortalecimento institucional, e; currículo e práticas pedagógicas (BRASIL, 2022, art. 8). Conforme é possível observar, a gestão das unidades de creche e pré-escolas e o exercício da liderança, estão elencadas como elementos estruturantes para a elevação da qualidade na Educação Infantil.

Convém pôr em destaque que, de acordo com Lück (2014), existe um entendimento cada vez mais presente na literatura internacional de que o exercício da liderança é de extrema relevância para a qualidade da educação e efetiva formação do educando. Segundo a referida autora, a gestão escolar não se realiza sem o um exercício de liderança, “[...] que pressupõe uma influência orientadora, estimuladora, motivadora, inspiradora e conscientizadora[...]” (LÜCK, 2014, p.55).

Corroborando com este entendimento, Libâneo (2015) considera que, o sucesso do processo educativo está diretamente relacionado as habilidades e competências do gestor escolar e na sua capacidade de “[...] aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum.” (LIBÂNEO, 2015, p. 97).

Entretanto, é importante pontuar que o sucesso do processo educativo na educação infantil não é possível sem uma formação profissional adequada daqueles que atuam junto às crianças, haja vista as especificidades do currículo e das práticas pedagógicas nesta etapa. Conforme estabelece a LDB, em seu artigo 62, para atuar na Educação Infantil o profissional docente deve ter formação inicial em nível superior, em curso de licenciatura plena. Ficando a cargo da União, dos Estados e Municípios, em regime de colaboração, a formação continuada e a capacitação destes profissionais (BRASIL, 2017a).

Libâneo (2015) reflete que por meio da formação inicial ocorre a apropriação dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente, porém, é no desenvolvimento das atividades cotidianas na escola que a teoria encontra sentido na prática e, nos desafios enfrentados, surge a necessidade de obter novos conhecimentos. Nesse sentido, os cursos de formação inicial têm um papel



muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros educadores, que são extremamente necessários à identificação deste com a profissão. Todavia, é na formação continuada que essa identidade se consolida ao passo que se desenvolve no próprio exercício.

Para Kramer (2006), a formação de profissionais da educação infantil – educadores e gestores – é um desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipal, estadual e federal. A fim de garantir desenvolvimento profissional do educador através da formação continuada que representa uma aprendizagem permanente e visa o aperfeiçoamento do trabalho em processo por meio da associação entre a teoria e a prática.

Entretanto, apesar destes aspectos serem centrais para a elevação da qualidade da educação infantil, não é possível avaliar a dimensão dessa importância, haja vista que, de acordo com o Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (2021, p. 18), “ainda há pouca informação sistematizada sobre a qualidade do trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil no Brasil”. Acredita-se que com a Avaliação Nacional da Educação Infantil esses pontos possam ser analisados com clareza.

Por outro lado, ainda que o contexto educacional brasileiro careça de mais estudos sobre a qualidade na educação infantil, pesquisas realizadas em alguns países, dentre os quais se destacam aquelas desenvolvidas nos Estados Unidos e na Inglaterra (APPS; MENDOLIA; WALKER, 2013), apontam a relevância com que essa questão precisa ser considerada.

É importante salientar que os resultados obtidos nesses estudos subsidiaram a definição dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil publicados em 2006 (BRASIL, 2006) e, por conseguinte, o documento de 2018 que, por sua vez, contou também com os resultados de pesquisas realizadas nas escolas e sistemas de ensino no contexto brasileiro (BRASIL, 2018).

De acordo com a primeira versão dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil,

A maior parte das pesquisas teve dificuldade em separar os efeitos das experiências na família daqueles ligados às características do tipo de cuidado oferecido à criança fora da família. Assim mesmo, algumas características dos serviços observados, como, por exemplo, a razão adulto-criança, o tamanho dos grupos, a formação e a qualificação do educador, revelaram-se significativamente associados ao desempenho das crianças em diversos aspectos. (BRASIL, 2006, p. 29).

Campos *et al.* (2011, p. 18) evidência que:

[...] Na maioria das investigações, foi constatado o impacto positivo da frequência à pré-escola [de boa qualidade] sobre os resultados obtidos pelas crianças na continuidade de sua escolaridade. A duração desse impacto variou, conforme o estudo considerado, desde os primeiros anos da escola primária até a vida adulta.

Com base nessa assertiva, cabe destacar o Estudo de Cuidados na Primeira Infância e Desenvolvimento da Juventude (*Study of Early Child Care and Youth Development - SECCYD*) desenvolvido nos Estados Unidos entre os anos de 1991 e 2007 pelo Instituto Nacional de Saúde e Desenvolvimento Infantil (*National Institute of Child Development - NICHD*).

O SECCYD, foi um estudo longitudinal prospectivo, de quatro fases, em vários locais, projetado para examinar as relações entre o desenvolvimento infantil e os cuidados infantis durante a infância, primeira infância, meia infância e meia adolescência. O SECCYD constitui o estudo mais abrangente realizado até hoje sobre crianças e os muitos ambientes em que elas se desenvolvem. Seu principal objetivo “[...] foi examinar como as diferenças nas experiências de cuidado infantil se relacionam com o desenvolvimento social, emocional, intelectual, da linguagem das crianças e com seu crescimento físico e saúde” (NICHD, 2019).

Vandell, Burchinal e Pierce (2016) puderam observar

[...] três aspectos do cuidado com a primeira infância – qualidade, quantidade e tipo – foram investigados no SECCYD e encontrados diferencialmente relacionados com os resultados do desenvolvimento infantil. Cuidados infantis de maior qualidade estão consistentemente ligados a melhores habilidades cognitivas e acadêmicas durante o período pré-escolar [...] e no início do ensino fundamental [...], depois do ensino fundamental [...] e início do ensino médio [...] (VANDELL; BURCHINAL; PIERCE, 2016, p.1635, tradução nossa).

Nessa perspectiva, nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, do Ministério da Educação (MEC), em 2009, foram elencados aspectos fundamentais que impactam na qualidade da educação nas instituições que assistem crianças pequenas. Dessa maneira, o documento foi elaborado a fim de “auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com as famílias e as pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas.” (BRASIL, 2009a, p. 12).

Os aspectos observados que concorrem para qualidade da educação infantil são expressos nesse documento em sete dimensões, a saber:

[...] 1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais

profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. (BRASIL, 2009a, p. 17).

Partindo das dimensões que estes Indicadores descrevem, é possível tecer um entrelaçamento entre estas dimensões e as perspectivas teóricas que elas envolvem e, assim, versar sobre o que se entende por qualidade da Educação Infantil. Nessa perspectiva, as sete dimensões serão abordadas a seguir, à luz de autores que discorrem sobre as temáticas englobadas em cada dimensão.

### 2.3.1 Dimensões dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil: tecendo um entrelaçamento com os marcos teóricos

A primeira dimensão, Planejamento Institucional, é avaliada a partir dos seguintes indicadores: a elaboração e constante atualização da Proposta Pedagógica da instituição; o planejamento, acompanhamento e avaliação das práticas pedagógicas; os registros das atividades que possibilitam aos educadores acompanhar de forma fidedigna o desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2009a).

A avaliação da Proposta Pedagógica se justifica pelo fato de este documento corresponder a um instrumento teórico-metodológico norteador, tanto das ações da gestão quanto dos processos educativos desenvolvidos em sala. De acordo com Veiga (2013), a Proposta Pedagógica<sup>24</sup>, representa a própria organização do trabalho da escola como um todo. Dessa maneira, todas as ações educacionais se fundamentam neste documento, que deve ter a criança, sua aprendizagem e formação integral, no centro de todo processo de planejamento, conforme preceituam as DCNEI (BRASIL, 2010) e a BNCC (BRASIL, 2017b).

A Proposta Pedagógica deve atender ao princípio da participação que rege a gestão democrática do ensino preceituado na LDB (BRASIL, 2017a), envolvendo, portanto, toda equipe escolar e representantes da comunidade. Compreende-se que a construção coletiva da Proposta Pedagógica da instituição de educação infantil “[...] propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade e o exercício da cidadania” (VEIGA, 2013, p. 13).

Como parte desse processo, é fundamental a prática constante de monitoramento e avaliação da Proposta Pedagógica a fim de contribuir com a

---

<sup>24</sup> Na obra de Veiga (2013), ela se refere ao mesmo documento com a nomenclatura “Projeto-Político-Pedagógico. Na presente dissertação optou-se por adotar Proposta Pedagógica tal qual apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017b).

orientação do ritmo da realização das atividades, bem como corrigir rumos, orientar um possível redesenho dos planos ou projetos, para lhes dar maior efetividade em novos estágios de trabalho.

Para o efetivo monitoramento e avaliação da execução do planejamento, os registros do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças se apresentam como ferramentas imprescindíveis para proporcionar melhor visibilidade dos resultados. Segundo Ostetto (2017), o registro diário é compreendido como instrumento do trabalho pedagógico. Configura-se em um documento reflexivo do educador. Nesse sentido, a autora concebe que a documentação das atividades é uma estratégia que permite a este ter clareza sobre toda a evolução das crianças.

De acordo Rinald (2012), educadora da rede municipal de instituições de Educação Infantil de Reggio Emília, cuja prática da documentação inspira educadores e redes de ensino ao redor do mundo,

O itinerário didático e a trajetória do aprendizado que acontecem numa escola presumem significação completa para os sujeitos envolvidos (educadores e crianças), a ponto de esses processos poderem ser lembrados, reexaminados, analisados e reconstruídos de forma adequada. (RINALD, 2012, p. 120)

Isto posto, vale compartilhar o que Ostetto (2017) relata sobre suas experiências com a documentação em Reggio Emília:

Conhecendo as experiências italianas, por sua vez, identifiquei que a documentação focaliza o protagonismo das crianças, seus processos, dando especial atenção a suas linguagens, hipóteses, a seus pensamentos e modos de ser. [...] Outro aspecto da proposta que convém destacar diz respeito à discussão sistemática dos registros (seja de imagens, produções das crianças, anotações ou conversas capturadas em audiogravador), haja vista que uma das principais razões da documentação é possibilitar o **diálogo** com todos os envolvidos, buscando reconhecer cada vez mais as crianças e seus percursos de conhecimento e desenvolvimento. (OSTETTO, 2017, p. 17 e 18, grifo do autor).

A abordagem educativa de Reggio Emília revela a importância de os registros serem uma constante da e na prática educativa, motivo pelo qual estão elencados como um dos indicadores de qualidade na educação infantil e se relacionam diretamente com a intencionalidade pedagógica que, por sua vez, precisa reger o planejamento das atividades junto às crianças, que devem ser concebidas como produtoras de cultura e protagonistas nas construções de seus conhecimentos.

A segunda dimensão, Multiplicidade de Experiências e Linguagens, leva em consideração a construção da autonomia da criança e de sua identidade. Reconhecendo que o universo da criança é cognitivo e afetivo ao mesmo tempo

(PIAGET, 2014), razão pela qual as experiências por ela vivenciadas precisam favorecer as expressões de suas múltiplas linguagens (expressiva, comunicativa, simbólica, cognitiva, ética, metafórica, lógica, imaginativa e relacional).

De acordo com Edwards, Gandini e Forman (1999), devem ser oferecidas a criança condições favoráveis para sua aprendizagem. Apresentando a esta, situações ricas de soluções de problemas, nas quais elas possam aprender ativamente a partir de diversificadas situações. Partindo do entendimento de que cada criança tem suas próprias potencialidades a serem desenvolvidas.

As DCNEI (BRASIL, 2010) e a BNCC (BRASIL, 2017b) orientam que as brincadeiras devem ser sempre priorizadas nas práticas pedagógicas, por ser um elemento fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Por meio da ludicidade, a criança pode resolver problemas e/ou situações-problema que surgem a partir de sua interação com o meio. É brincando que a inteligência da criança se desenvolve. Segundo Miranda (2018), a ludicidade, que comporta o jogo, o brinquedo e a brincadeira, é considerada por várias correntes pedagógicas potencializadora das aprendizagens que vão proporcionar o desenvolvimento pleno das crianças.

A convicção de que o brincar é inerente à natureza da criança e, portanto, fundamental para o seu desenvolvimento se evidenciou no século XIX, quando a criança passou a ter centralidade na família e na sociedade. Foi neste contexto que os jogos e as brincadeiras passaram a ser reconhecidas como atividades fundamentais para o desenvolvimento infantil. Fröebel considerava o brincar vital para a criança pequena, de três a seis anos. Por esta razão colocou o brincar no centro da proposta do seu Jardim de Infância. Ele não tinha na brincadeira uma atividade apenas para recreação ou descanso, mas como um espaço natural e eficaz de desenvolvimento físico, mental e moral da criança, além de definir a individualidade e personalidade infantil.

Para Antunes (2014), a brincadeira possibilita à criança construir historicidade, desenvolver o raciocínio lógico, ampliar suas linguagens, desafiar o pensamento, estimular a capacidade de associação, aprimorar o domínio motor e ainda propiciar que esta aceite a diversidade, desenvolva empatia, se aproprie de valores éticos e faça novos amigos.

De acordo com Oliveira (2011, p. 164),

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligadas. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo

de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças, formas mais complexas de relacionamento com o mundo.

Nesse sentido, Kishimoto considera que:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Segundo Vygotsky (1984, p. 97),

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

O conceito de Zona de Desenvolvimento proximal é interpretado na Abordagem Educacional de Reggio Emília como sendo a “[...] distância entre os níveis de capacidades expressados pelas crianças e seus níveis de desenvolvimento potenciais, alcançáveis com o auxílio de adultos ou contemporâneos mais avançados[...].” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 95). Parte do entendimento de que existem saberes que a criança constrói sozinha e existem outros saberes que, devido à sua imaturidade, a criança precisa de alguém mais experiente para mediar esse processo.

A terceira dimensão, visa qualificar as interações na educação infantil. Partindo do pressuposto que, as interações da criança com adultos, com outras crianças e com o ambiente em que esteja inserida, são fundamentais para o seu desenvolvimento. No tocante ao papel das interações nesse processo Galvão (1995, p. 39) assinala que:

O estudo da criança contextualizada possibilita que se perceba que, entre os seus recursos e os de seu meio, instala-se uma dinâmica de determinações recíprocas: a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente. Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento. Conforme as disponibilidades da idade, a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento.

Corroborando com o entendimento de Galvão, Oliveira (2011) ressalta que as interações estão no cerne do desenvolvimento humano, de modo que,

A construção de significações, a gênese do pensamento e a constituição de si mesmo como sujeito se fazem graças as interações constituídas com outros parceiros em práticas sociais concretas de um ambiente que reúne circunstâncias, artefatos e significações. Ao interiorizar formas de interação

social já vivenciadas, o indivíduo se apropria de estratégias para memorizar, narrar, solucionar problemas etc., criadas pelos grupos humanos com os quais ele compartilha experiências. (OLIVEIRA, 2011, p. 140).

A partir destas assinalações considera-se que a avaliação da dinâmica das interações na instituição escolar se faz necessária para assegurar o desenvolvimento pleno da criança. Assim, tomando por base os indicadores elencados para avaliar a dimensão das interações, é possível destacar algumas posturas do educador que contribuem para que este propósito seja alcançado:

1. interferir sempre que se fizer necessário em situações de conflito;
2. intervir frente as manifestações de preconceito, racismo;
3. incentivar a cooperação, respeito mútuo e amizade entre as crianças;
4. respeitar o ritmo das crianças na organização das atividades e estar atento às suas necessidades e sentimentos;
5. valorizar as produções infantis;
6. organizar espaços, brincadeiras e materiais que promovam oportunidades de interações entre crianças da mesma faixa etária, de faixas etárias diferentes e com deficiência.

Levando em conta que as interações estabelecidas na escola são fundamentais para a construção do conhecimento da criança, cabe ressaltar que, “[...] em todo esse processo o afeto é um regulador da ação, influenciando na escolha ou rejeição de determinados objetivos e na valorização de determinados elementos eventos ou situações por parte da criança[...].” (OLIVEIRA, 2011, p. 140).

De acordo com Piaget (2014), a afetividade sempre interfere no desenvolvimento intelectual, acelerando ou retardando esse processo. Sendo, portanto, considerada função fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança. De forma que, para o referido autor, não há como dissociar as funções afetivas das funções cognitivas, pois elas são indissociáveis, embora pareçam de natureza diferente. “[...] É impossível encontrar condutas procedentes somente da afetividade sem elementos cognitivos e vice-versa.” (Piaget, 2014, p.39).

Para Wallon (*apud* DANTAS, 1992), inteligência e afetividade se inter-relacionam, de tal forma que a afetividade estaria no centro tanto na formação da pessoa quanto na construção do conhecimento, se relacionando diretamente com a cognição.

Tendo em vista que a afetividade é “[...] a capacidade que os seres humanos têm de afetar e serem afetados pelos outros e pelo mundo a sua volta, ou

seja, é uma atividade psíquica que pode ser representada pelas emoções e sentimentos e influencia o comportamento das pessoas." (CASTRO; PEREIRA, 2015). Convém salientar que, estas emoções e sentimentos podem ser positivos ou negativos. Portanto, a afetividade não deve ser reduzida ao contato físico, pegar no colo, acalantar ou demonstrar carinho pela criança. Embora estes aspectos sejam fundamentais nas interações com as crianças na educação infantil, ela é muito mais abrangente.

Partindo do pressuposto de que "[...] a afetividade desempenha [...] o papel de uma fonte energética, da qual dependeria o funcionamento da inteligência[...]" (PIAGET, 2014, p. 43), convém evidenciar as

Interações que estimulam a afetividade geram vínculos consistentes, os quais encorajam a autonomia e são necessários para que a criança gradualmente entenda a si própria, sua importância na vida dos outros e futuramente na sociedade. Por outro lado, relações com empobrecimento afetivo e negligência funcionam como fatores de risco para distúrbios psicossociais no futuro (COMITÊ..., 2014, p.6).

Como base nesta assertiva, é importante destacar que, o documento "Indicadores da Qualidade na Educação Infantil" considera que as instituições de educação infantil devem zelar pelo desenvolvimento de interações positivas, jamais incidindo em práticas que desrespeitem a integridade das crianças tais como gritar, humilhar, castigar, manifestar raiva diante de qualquer circunstância etc., pois ferem a dignidade das crianças. Como o Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (2021, p.13) pontua:

As boas experiências vividas nesse período, como as interações sociais com vínculos positivos e os cuidados responsivos, são fundamentais para potencializar o desenvolvimento ao longo da vida. Essas experiências relacionam-se diretamente às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento social, cognitivo, emocional, motor e de linguagem da criança.

Para Zabalza (1998, p. 27),

[...] Qualquer possibilidade de educação passa pelo estabelecimento de vínculos de relação [...] (não necessariamente na antiga concepção de "laços afetivos" ou de "vínculos quase materno filiais") [...]. E da mesma maneira, a maior parte dos problemas que tem início nesta etapa (e que mostrará os seus efeitos mais desestabilizantes em etapas posteriores) são concomitantes com relações criança-adulto mal estabelecidas.

Portanto, cabe aos profissionais que atuam junto às crianças em instituições de educação infantil, sejam professores, secretários, agentes administrativos, pessoas que preparam o lanche, pessoas responsáveis pela manutenção da limpeza etc. refletirem sobre os pressupostos aqui apresentados, observando se, porventura, desenvolvem práticas que limitam as oportunidades de



desenvolvimento das crianças, a fim de modificá-las e, assim, favorecer interações positivas e enriquecedoras, que oportunizem o desenvolvimento das potencialidades da crianças de uma forma plena (BRASIL, 2009a).

Na sequência das dimensões aqui explicitadas, segue-se para a quarta dimensão, Promoção da Saúde, na qual os indicadores da qualidade visam que a instituição de educação infantil avalie se tem proporcionado uma alimentação saudável às crianças, se tem primado pelo conforto e segurança destas. Para tanto, propõem a avaliação do cardápio nutricional da instituição, que deve ser variado e rico, de modo a atender as necessidades nutricionais de todas as crianças, incluindo aquelas que precisam de dieta diferenciada.

Como forma de zelar pela saúde das crianças, nesta quarta dimensão é proposta também a avaliação dos ambientes que devem ser seguros, de maneira a resguardar as crianças de qualquer situação que lhes comprometa a integridade física, bem como precisam estar sempre limpos (BRASIL, 2009a).

A promoção da saúde no contexto brasileiro é uma dimensão que precisa ser priorizada, tendo em vista que grande parte das escolas públicas deste país atende crianças de regiões de muita vulnerabilidade. Ressaltando que, a própria criança da educação infantil pertence a um grupo etário vulnerável, o que requer que lhe sejam dispensados cuidados adequados para a prevenção de doenças e de condições que ponham em risco a sua saúde (OLIVEIRA, 2011).

Já através da avaliação da quinta dimensão, Espaços, Materiais e Mobiliários, busca-se assegurar que os ambientes físicos das instituições de Educação Infantil reflitam “[...] uma concepção de educação e cuidado respeitosa [com as] necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos os seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo e criativo [...]” (BRASIL, 2009a, p.48). O que coaduna com a proposição de Medel (2014) de que o ambiente desempenha um papel fundamental na aprendizagem das crianças pequenas, devendo ser apropriado para estimular o desenvolvimento motor e cognitivo das mesmas.

Nesse sentido, no documento orientador “Critérios para um Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) considera-se que, a criança tem direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante. Para tanto, elenca os critérios para as Políticas e Programas da Unidade Creche e determina medidas necessárias para que este direito seja respeitado. Dentre estas medidas, destacam-se as que seguem:

1. os projetos das creches devem visar em primeiro lugar as necessidades, o bem-estar e o desenvolvimento das crianças;
2. o orçamento deve prever a compra, reposição e manutenção de mobiliário, equipamentos e matérias para melhor atender as crianças;
3. o espaço deve ser adequado para o número de crianças atendidas de acordo com a faixa etária;
4. as creches devem ser iluminadas por luz natural, ventiladas, devem possuir áreas sombreadas, espaços verdes que ofereçam condições de uso sem perigo para as crianças.

Oliveira (2011) observa que, o ambiente bem como os arranjos espaciais de creches e pré-escolas são apontados por pesquisas e experiências de outros sistemas de ensino como sendo aspectos que requerem especial atenção e planejamento, pois a criança atribui significação a estes espaços. Nessa perspectiva, pôr em evidência que, na abordagem educacional de Reggio Emília, o espaço é tido

[...] como um “*container*” que favorece a interação social a exploração e a aprendizagem [...] também veem o espaço como tendo um “conteúdo” educacional, isto é, contendo mensagens educacionais e estando carregados de estímulos para a experiência interativa e a aprendizagem construtiva. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 147).

Para tanto, segundo Consenza e Guerra (2011, p. 84), “[...] as emoções precisam ser consideradas, o ambiente escolar precisa ser planejado de forma a mobilizar as emoções positivas (entusiasmo, curiosidade, envolvimento, desafio), enquanto as negativas (ansiedade, apatia, medo, frustração) devem ser evitadas”. Em vista disto, as instituições de educação infantil devem garantir que a organização de seus espaços proporcione às crianças os estímulos necessários ao desenvolvimento de suas potencialidades, inteligência e autonomia. Bem como devem garantir que cada criança receba a atenção e o cuidado que lhe é necessário.

Outra dimensão que é imprescindível para a boa qualidade da educação e está elencada como sétima e última dimensão dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, é a “Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais”. Primeiramente vale ressaltar que a nomenclatura atribuída a esta dimensão reflete a predominância do gênero feminino na docência da educação infantil. O que pode ser explicado em virtude da própria constituição histórica dessa profissão, pois, foram as mulheres que trabalharam nas primeiras instituições específicas para crianças pequenas.

Considerava-se que, as mulheres possuíam aptidões natas para essa função, sobretudo aquelas que eram mães. Pode ser explicado, ainda, pelo fato de que no século XIX os papéis e funções de homens e mulheres eram bem distintos. Portanto, existiam aquelas atividades tipicamente femininas como, por exemplo, ser professora de creche ou de pré-escola. Todavia de acordo com Batista e Rocha (2018), este segmento profissional ainda está em processo de construção na atualidade, razão pela qual, consideram que, as discussões a respeito da categoria de gênero se fazem necessárias.

Dito isto, é importante salientar que a qualificação dos profissionais que atuam, diretamente ou indiretamente, junto às crianças é um dos fatores que mais influenciam na qualidade da educação infantil. Zabalza (1998) advoga que o profissionalismo docente é uma exigência requerida para os educadores da etapa da Educação Infantil, da mesma forma que é requerida para os educadores das demais etapas da Educação Básica. No entanto, “[...] as competências que definem esse profissionalismo possuem perfis próprios.” (ZABALZA, 1998, p.27).

Para Zabalza (1998), a profissão docente na Educação Infantil se vincula a potencializar, reforçar e multiplicar o desenvolvimento equilibrado de cada criança, avulta a necessidade de formação profissional adequada, com vistas ao exercício da profissão, e ao desenvolvimento de competências em exercício.

Por outro lado, mesmo sendo consideradas as figuras mais importantes na instituição educativa, visto que lidaram, diariamente, diretamente com os educandos, o educador não é valorizado, na medida da relevância de sua contribuição para que a instituição cumpra plenamente a função sociopolítica e pedagógica.

Libâneo (2015) reflete que:

[...] a profissão de professor vem sendo muito desvalorizada tanto social quanto economicamente, interferindo na imagem da profissão. Em parte, isso se deve às condições precárias de profissionalização – salários, recursos materiais e didáticos, formação profissional, carreira – cujo provimento é, em boa parte, de responsabilidade dos governos. [...] No entanto, na prática os governos têm sido incapazes de garantir a valorização salarial dos professores, levando a uma degradação social e econômica da profissão de a um rebaixamento evidente da qualificação profissional dos professores em todo país. (LIBÂNEO, 2015, p. 70).

A valorização do profissional docente é um elemento fundamental para a qualidade da Educação Infantil, devendo, portanto, ser priorizada pelos governos municipal, estadual e federal. Conforme pode se observar nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Qualidade da Educação Infantil que segue:

A melhoria das condições salariais e de carreira dos Professores, em que pesem os inúmeros impasses e desafios a serem enfrentados, são, entre outros, elementos indissociáveis e imprescindíveis para promover a qualidade da Educação Infantil. (BRASIL, 2018, p. 33).

No tocante à sétima dimensão, Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social, é evidência que a parceria das famílias com a escola na Educação Infantil como um fator preponderante para a promoção de uma educação de qualidade. Por essa razão constitui-se um importante indicador a ser avaliado na Educação Infantil.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil estabelecem que cada instituição deve assegurar espaços e tempos para a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam (BRASIL, 2013), por partir do pressuposto recorrentemente observado empiricamente, por pesquisadores do Brasil e de outros países, que a parceria entre a família e a escola “[...] é indispensável para o desenvolvimento e aprendizagem da criança [...]” (BRASIL, 2018, p. 54).

Para Kramer (1999, p. 100),

São dois os objetivos da interação escola-famílias. De um lado, ela visa propiciar o conhecimento dos pais e responsáveis sobre a proposta pedagógica que está sendo desenvolvida, para que possam discuti-las com a equipe. De outro essa interação favorece o complemento do trabalho realizado na escola com as crianças, na medida em que possibilita que se conheça seus contextos de vida, os costumes e valores culturais de suas famílias, e as diferenças ou semelhanças existentes entre elas e em relação à proposta.

Se por um lado, a interação entre a família e a escola visa propiciar que aquela tome conhecimento dos objetivos educacionais presentes na Proposta Pedagógica, bem como participe de sua elaboração e revisão, por outro, essa interação auxilia os professores no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula, tendo em vista que se torna conhecedor dos contextos de vida, dos costumes e valores das famílias de cada criança que assiste.

Nessa perspectiva, Paro (2011) argumenta que, a natureza da educação de crianças requer interação entre a família e a escola. Levando em conta que, “[...] a educação, em seu propósito de formação da personalidade, se inicia muito antes de a criança entrar para a escola [...]” (PARO, 2011, p. 193), fazendo com que a comunicação entre a escola e os pais ou responsáveis seja extremamente necessária, a fim de viabilizar a troca de informações sobre os diferentes contextos em que as crianças têm suas vivências.

Para o referido autor,

Do ponto de vista de uma educação democrática, a participação da comunidade na escola é, além de um direito, uma necessidade do bom ensino [...] A participação dos pais na escola pode dar-se tanto como representantes eleitos nos mecanismos coletivos, como conselho de escola e associação de pais e mestres, quanto por meio de um envolvimento presencial em atividades [anteriormente] planejadas para este fim. (PARO, 2011, p. 219).

Todavia, de acordo com o que observa Oliveira (2011, 173),

A gestão da relação entre a gestão educacional e a família varia conforme as situações, os sistemas, as tradições, a representação feita do papel da coletividade em relação à família e à criança. Por sua vez o poder que os pais podem exercer na creche e ou pré-escola depende de suas expectativas representações sociais e experiência pessoal de escolarização que, por sua vez, derivam de seu nível social.

Dessa forma, convém ressaltar que os pais precisam conhecer e discutir os objetivos da Proposta Pedagógica e os meios organizados para atingi-los. Precisam também, trocar opiniões sobre o cotidiano escolar viabilizando o cumprimento destes objetivos propostos (OLIVEIRA, 2011). Faz-se necessária, ainda, a participação destes nos conselhos escolares, na elaboração dos projetos didáticos e nas atividades desenvolvidas pela instituição uma vez que esta participação “[...] possibilita agregar experiências e saber articular os dois contextos de desenvolvimento da criança.” (BRASIL, 2013, p. 92).

#### **2.4 A qualidade da Educação Infantil e seus impactos nas etapas posteriores de escolarização para a redução das desigualdades educacionais**

Ao longo das últimas décadas, várias pesquisas têm contribuído para ampliar o conhecimento a respeito das crianças, de suas necessidades, características, potenciais, formas de aprender e desenvolver-se, constatando que o período entre zero e seis anos é crucial para o desenvolvimento humano. De acordo com Comitê do Núcleo Científico Ciência pela Infância (2014, p. 3), é nesta fase que “[...] ocorre o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais, bem como a aquisição de capacidades fundamentais que permitirão o aprimoramento de habilidades futuras mais complexas”.

Estas pesquisas têm comprovado que o acesso da criança desde a mais tenra idade à educação formal em uma instituição de boa qualidade se revela um grande diferencial para a sua aprendizagem nas etapas posteriores de escolarização e continuidade de seus estudos, tanto no final da adolescência quanto na fase adulta.

Repercutindo, assim, em sua qualidade de vida de uma forma mais global (COMITÉ..., 2014; BRASIL, 2015; HECKMAN, 2019).

Para Campos *et al.* (2011, p. 18),

A oportunidade de acesso à EI [Educação Infantil] de qualidade é um direito da criança e constitui um benefício que não pode ser medido somente por resultados futuros, mas principalmente pelas vivências que proporciona à criança naquela fase de sua vida. Entretanto, do ponto de vista das políticas públicas, especialmente em um país como o Brasil, onde os indicadores educacionais revelam a persistência de déficits importantes na escolaridade básica da população, o debate sobre o impacto da EI na escolaridade futura ganha sentido e compõe uma gama de questões a serem mais bem pesquisadas no contexto brasileiro.

As primeiras *surveys* educacionais sobre o impacto da educação infantil, atenção e cuidado com a primeira infância sobre o desenvolvimento global do indivíduo foram realizadas entre os anos de 1950 e 1960, na Inglaterra, nos Estados Unidos e na França. Dentre estas pesquisas, destaca-se o Relatório Coleman, realizado nos Estados Unidos (SALUSTIANO, 2021). Este documento expôs que “[...] o impacto da família sobre a criança é mais significativo nos primeiros anos.” (COLEMAN, 1966, p.30, tradução nossa).

O referido relatório foi produto de uma extensa pesquisa solicitada pelo Congresso Americano a partir da Lei de Direitos Civis de 1964, que exigia do Departamento de Educação a condução de estudo sobre a disponibilidade de oportunidades aprendizagem para os estudantes das escolas públicas em função da sua raça, cor, religião ou origem nacional. Dessa forma, foram aplicados questionários, nos meses de setembro e outubro de 1965, aos grupos minoritários (negros, porto-riquenhos, mexicanos, negros, índios, asiáticos) e aos grupos majoritariamente brancos (COLEMAN, 1966).

Apesar de a pesquisa coordenada por Coleman não ter sido desenvolvida com crianças em idade pré-escolar, seus resultados apontam para aspectos que se mostram bastante relevantes para o desempenho escolar dos estudantes. Dentre estes aspectos, o que mais se evidenciou foi a influência que o *background* familiar (a escolaridades dos pais e renda da família) exerce sobre o desempenho acadêmico dos estudantes. É pertinente destacar que tal perspectiva coaduna com as interpretações feitas por Bourdieu e Passeron (1992), ao pesquisarem o sistema ensino francês nos anos de 1960.

Os referidos autores se propuseram a investigar as relações entre os fatores sociais, capital cultural, e êxito dos estudantes, chegando à mesma conclusão

de que a herança cultural das crianças é responsável pelas desigualdades escolares. O que ficou bem evidenciado nos domínios das competências linguísticas observadas nas provas de aplicadas. Contudo, puderam constatar, também, que [...] a desvantagem ligada à origem social é principalmente substituída pelas orientações escolares [...].” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 94).

Conforme analisa Bonamino *et al.* (2010), embora Bourdieu e Coleman tenham fundamentações teórica distintas, ambos compartilham de concepções similares no que se refere à influência da origem social nos resultados escolares das crianças. Dito de outra forma, da influência do capital social, econômico e cultural nas desigualdades educacionais.

Embora Coleman, ao iniciar sua pesquisa, tenha partido do pressuposto que a estrutura da escola e a qualidade das práticas educativas seriam preponderantes para o desenvolvimento dos estudantes, esta hipótese não foi confirmada. O que se descobriu foi que o histórico familiar exerce grande influência sobre o desempenho acadêmico do estudante (COLEMAN, 1966).

Segundo Crahay (2002), a constatação do estudo de Coleman, de que as escolas americanas não eram capazes de superar a influência da herança familiar, foi criticada por outros pesquisadores. Contudo, apesar das críticas sua conclusão não foi refutada. Pelo contrário, foi confirmada por outros estudos realizados posteriormente. De modo que, de acordo com Soares e Brooke (2008, p.14), “o Relatório Coleman passou a ser um marco na pesquisa sociológica, conseguindo também derrubar mitos e alterar para sempre o curso da pesquisa sobre educação”.

Se por um lado, o *Survey* de Coleman tenha encontrado evidências que conduziram à conclusão de que as características da escola faziam pouca diferença para a oportunidade de aprendizagem das crianças, Heckman (2006, 2019) aponta o impacto que a assistência de alta qualidade à primeira infância proporciona benefícios duradouros, de uma forma global, por toda a vida.

Na sustentação desta teoria Oliveria *et al.* fazem as seguintes observações a respeito de estudos realizados em diferentes países com o objetivo de investigar o impacto dos aspectos das instituições escolares no desempenho dos estudantes:

Sem negar as contribuições dos estudos que apontavam a importância das características culturais e econômicas para o desempenho dos alunos, a partir dos anos 1970 começam a surgir estudos que enfatizam a contribuição das escolas para tal desempenho, destacando as diferenças existentes entre elas e, dessa maneira, apontando para a possibilidade de atuação dentro do sistema educacional a fim de melhorar os seus resultados. Stephen

Heynemann e William Loxley (1983) analisaram uma amostra de 29 países e concluíram que, nos países subdesenvolvidos, a escola tem maior poder de explicar os resultados escolares do que em países desenvolvidos. Resultados que destacam a importância das escolas aparecem, também, nas testagens continentais realizadas pelo Laboratório Latino-Americano por la Calidad de La Educación (LLECE), tanto em seu primeiro estudo regional (1998) quanto em seu segundo estudo (2008) (Cf. Willms; Somers, 2001; Long, 2006). Esses resultados sugerem que a escola pode fazer a diferença, particularmente para as populações mais vulneráveis, ao mesmo tempo em que responsabilizam o sistema escolar pelas desigualdades nos resultados, tirando-o de uma "zona de conforto" que lhe permitia atribuir o fracasso a problemas externos, ao "Sistema" ou à "família", sobre os quais não têm influência (OLIVEIRA et al., 2013, p. 8).

Em vista da relevância da primeira infância para o desenvolvimento global do indivíduo, Heckman (2006) advoga que é extremamente necessário investir na qualidade da educação infantil, sobretudo para crianças de famílias de baixa renda, que tendem a ter menos estímulos dentro de casa. Para o referido autor,

[...] aprendizagem precoce confere valor às habilidades adquiridas, o que leva a motivação auto reforçada para aprender mais, e domínio precoce de uma gama de competências cognitivas, sociais e emocionais torna o aprendizado em idades mais avançadas mais eficiente e, portanto, mais fácil e mais provável de continuar. (HECKMAN, 2006, p.1, tradução nossa).

Convém pôr em evidência que James Heckman é especialista em economia do desenvolvimento humano e criou métodos científicos para avaliar a eficácia de projetos que objetivavam conceder cuidados associados à intervenção educacional de alta qualidade na primeira infância. Em 2000, Heckman ganhou o prêmio Nobel de Economia por suas pesquisas sobre o impacto do Perry Preschool Project, a partir de um estudo longitudinal que se dedicou a acompanhar estas crianças ao longo da vida.

O Perry Preschool Project foi um estudo conduzido de 1962 a 1967, desenvolvido com crianças afro-americanas, que consistia em conceder assistência integral altamente qualificada para estas crianças, com a finalidade quebrar o vínculo entre a pobreza infantil e o fracasso escolar, promovendo o desenvolvimento intelectual, social e físico das mesmas.

De acordo com Zabalza (1998, p. 145):

[...] o nascimento do "Projeto Perry" situa-se no contexto do Movimento da Educação Compensatória dos anos 60 e no âmbito das preocupações de igualdade de oportunidades educativas. Esta preocupação [...] chama atenção sobre as necessidades de criar essa igualdade e, através dela, a igualdade de oportunidades econômicas e sociais.

A partir de estudos mais recentes, foi possível observar resultados positivos de longo prazo no contexto acadêmico e social, nas habilidades cognitivas e não cognitivas (socioemocionais) de indivíduos que participaram do Perry Preschool



Project. Dessa forma, foi possível concluir que melhorias nos ambientes domésticos da infância e apego parental parecem ser uma importante fonte de benefícios de longo prazo do programa (HECKMAN; KARAPACULA, 2019).

Outro importante programa social desenvolvido nos Estados Unidos é Carolina Abecedarian Project, que consistiu em um rigoroso estudo randomizado, com grupos de controle, coordenado pelos Drs. Craig Ramey e Joseph Sparling, desenvolvido com 111 crianças extremamente vulneráveis, desde bebês, nascidos entre 1972 e 1977, em Chapel Hill, Carolina do Norte. O objetivo central deste programa foi a promoção do desenvolvimento do potencial pleno de cada criança, partindo do pressuposto de que a intervenção precoce pode superar algumas desvantagens que condição de pobreza impõe. Dessa maneira, ao mesmo tempo que o desenvolvimento cognitivo da criança era estimulado, primava-se pelo seu desenvolvimento socioemocional.

O referido programa tinha como elementos principais priorizar o desenvolvimento da linguagem, cuidados enriquecidos e aprendizagem por jogos (SPARLING; MEUNIER, 2019). O progresso de cada criança foi monitorado no decorrer dos anos, ao completarem 12, 15, 21 e 30 anos. Os resultados da pesquisa mostraram efeitos positivos na cognição da criança, já aos 18 meses de idade. A pesquisa de impacto na trajetória escolar mostrou melhora no desempenho em leitura e matemática que perdurou durante a educação básica e os benefícios de longo prazo para esta amostra incluíram um índice quatro vezes maior de conclusão do ensino superior. O acompanhamento na idade adulta revelou benefícios inesperados na vida incluindo hábitos de vida mais saudáveis, tomada de decisão social mais equitativa e redução da propensão ao crime.

Os estudos mencionados acima são basilares para a elaboração de políticas públicas de atenção à primeira infância em vários países ao redor do mundo, por revelarem que a assistência integral de alta qualidade à criança e, por conseguinte, que a garantia da qualidade nos trabalhos desenvolvidos em creches e pré-escolas se fazem necessários para minimizar desigualdades educacionais nas etapas posteriores de escolarização. Na sustentação desta teoria, cabe reportar o Effective Provision of Pre-School Education (EPPE), que acompanhou por sete anos o desenvolvimento de crianças nascidas nos anos de 1990, na Inglaterra. A amostra da pesquisa englobou 3.000 crianças que frequentaram pré-escolas e 300 crianças que iniciaram o ensino fundamental sem ter ido para a pré-escola. Os resultados

corroboraram com outros estudos realizados neste mesmo campo evidenciando que quando a criança frequenta uma instituição educativa antes dos cinco anos de idade apresenta melhor desempenho escolar no início da adolescência.

A partir deste estudo, foi possível evidenciar que quanto mais elevada a qualidade da educação infantil, maior será o impacto no desempenho acadêmico na adolescência. Foi observado que a educação pré-escolar melhora os resultados em testes cognitivos aos 11, 14 e 16 anos e tem um efeito positivo sobre as intenções de continuar os estudos após conclusão da educação básica. O mesmo também evidenciou que o acesso de crianças entre zero e seis anos a um ambiente de aprendizagem adequado se revela bastante positivo para crianças que vivem em situação de pobreza (APPS; MENDOLIA; WALKER, 2013).

Nessa mesma direção, aponta-se a pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas, coordenada por Maria Malta Campos, no ano de 2009 que teve por objetivo principal avaliar a qualidade da educação infantil em seis capitais brasileiras (estudo de qualidade) e, a partir desses resultados, foi possível identificar diferenças no desempenho escolar de crianças no início do ensino fundamental associadas à frequência em uma pré-escola de qualidade (estudo de impacto) englobando 762 estudantes de escolas públicas que haviam realizado a Provinha Brasil, dos quais 605 haviam frequentado uma instituição de educação infantil avaliada no estudo da qualidade e 157 crianças que não frequentaram nenhuma instituição.

Para a realização da análise dos dados desse estudo levou-se em consideração tanto “[...] o efeito de diversas variáveis explicativas (características dos alunos e de suas famílias; das escolas de EI e das escolas de EF) sobre os resultados da variável resposta (as notas dos alunos do segundo ano na Provinha Brasil).” (CAMPOS *et al.*, 2011, p. 15). A referida pesquisa constatou que crianças que frequentaram instituições de educação infantil de qualidade obtiveram melhor desempenho na Provinha Brasil.

Os referidos estudos desenvolveram estratégias que visavam combater as desigualdades sociais por meio da garantia de igualdade de oportunidades, igualdade de tratamento e igualdade de conhecimentos. Daí derivando a concepção de desigualdade educacional de Crahay (2002, 2013), a partir da qual se buscará compreender de que formas as desigualdades educacionais se apresentam em nosso país.

Para Crahay (2013, p. 13),

A igualdade de tratamento [...] é respeitada quando todos os alunos recebem a mesma qualidade e os mesmos conteúdos de ensino. A igualdade de oportunidades será satisfeita se as oportunidades educacionais mais ricas forem oferecidas àqueles que são realmente os mais merecedores [...]. Por fim, os que sonham com a igualdade de aquisição consideram que é legítimo dar mais aos mais desfavorecidos no plano intelectual e cultural, a fim de criar uma nova situação na qual todos os indivíduos sejam dotados de competências consideradas fundamentais para se desenvolver na sociedade do século XXI.

Crahay (2002) defende que a origem social de uma pessoa, sua origem, ou condição financeira de seus pais não podem ser obstáculos para que esta desenvolva capacidades e competências para se desenvolver em qualquer área da vida. Para tanto, conclui que apenas garantir o acesso das crianças à escola não é suficiente. É preciso garantir igualdade de oportunidades, através da oferta de uma educação bem qualificada para todos, com igualdade de tratamento pedagógico.

Nesse sentido, Crahay (2002) reflete que a igualdade de oportunidades pode se articular com a igualdade de tratamento. Este, por sua vez, se traduz em proporcionar qualidade equivalente do ensino ofertado pelas escolas de uma mesma rede, da estrutura física, dos recursos e insumos, dos métodos e condições de ensino, evitando segregação de crianças em virtude sua classe social. Desse modo, o autor denuncia que a desigualdade da qualidade do ensino promove desigualdade de conhecimentos.

Nessa perspectiva, Crahay (2002) define como princípio da igualdade de conhecimentos que o processo educativo deve ser organizado em função dos objetivos de aprendizagens comuns a todos os educandos, por considerar

[...] que a partir do momento em que a ciência mostra que as potencialidades de aprendizagem de um indivíduo não são fixadas à nascença, mas que, pelo contrário, são fruto da história da sua vida, das suas experiências e da riqueza dos estímulos oferecidos nos meios, surgem novos horizontes e deveres. Torna-se legítimo reclamar para cada indivíduo, já não apenas o direito a igualdade de oportunidades ou à de tratamento, mas o direito à igualdade de conhecimento de base. (CRAHAY, 2002, p. 75).

Um ponto importante de destacar que o autor apresenta é a ideologia da “Pedagogia do Domínio dos Conhecimentos (PDC)”, que se sustenta sobre a afirmação de que o grau de aprendizagem que um estudante atinge é determinado pelo tempo dedicado ao desenvolvimento de uma dada competência e o tempo que ele vai precisar para desenvolver essa competência diante das oportunidades educativas colocadas à sua disposição e o de suas características cognitivas e afetivas individuais. A adequação destes aspectos é apontada como fundamental para garantir que os estudantes dominem as competências necessárias à sua formação.

Crahay (2002) pondera que a educação deve promover justiça social, concedendo às crianças que têm menos recursos a oportunidade de desenvolverem suas habilidades cognitivas tanto quanto as crianças de classes sociais mais elevadas. Considerando que quanto menos recursos uma criança tem, mais necessidade de uma educação de qualidade esta irá ter. O referido autor ressalta que, “[...] a maior parte dos alunos é capaz de realizar aprendizagens de nível elevado, se o ensino for adequado, se os alunos forem ajudados quando e onde encontram dificuldades, se lhe dermos tempo suficiente” (BLOOM, 1979 apud CRAHAY, 2002, p. 52).

Com base nesses conceitos explicitados, Lima (2020) reflete que, a desigualdade educacional no Brasil está

[...] forjada em vários níveis, que vão desde a dimensão da oportunidade de acesso, cujas políticas de expansão de vagas visaram equacionar; passando pelas condições de ofertas após o ingresso no sistema educacional (dimensão de tratamento), que tiveram por foco as políticas de uniformização do sistema de ensino (currículo, formação docente, recursos e infraestrutura) e, por fim, o nível da desigualdade de conhecimentos, que demanda políticas de ações afirmativas às populações mais vulneráveis. (LIMA, 2020 p.51).

Monteiro (2019), após analisar os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2017 sobre a taxa de analfabetismo, apontou que esta evidencia a desigualdade educacional entre as regiões brasileiras. De acordo como referido autor,

[...] Nas regiões de maior poder econômico é possível perceber os rebatimentos positivos na educação da população, o que pode ser constatado nas taxas apresentadas pelas regiões Sul e Sudeste como as menores do País. [...] as regiões mais “pobres” da federação são o Norte e Nordeste que possuem os menores PIB per capita, os menores orçamentos e, conseqüentemente, os níveis mais baixos de desempenho da educação. (MONTEIRO, 2019, p. 99).

O relatório de resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 2019, (BRASIL, 2021) traz um dado relevante sobre o papel da escola no enfrentamento de desigualdades educacionais. O referido relatório

apresenta a proficiência média em Língua Portuguesa no 2º ano do ensino fundamental, por unidade da Federação. A proficiência média corresponde ao resultado encontrado pelo cálculo da média das proficiências de todos os estudantes que participaram do teste em uma unidade da Federação. (BRASIL, 2021, p. 31).

O estado do Ceará alcançou a maior média de proficiência, mesmo quando está média é comparada ao Indicador de Nível Socioeconômico (Inse). “[...] O Ceará apresenta a média mais alta do País, mesmo situado em uma faixa de menor Inse

[...]” (BRASIL, 2021, 32), o mesmo se observa com relação à média de Matemática do 2º ano do ensino fundamental.

Sobre os dados acima evidenciados, Tomazinho (2019, p. 65) avalia que estes revelam que “a desigualdade educacional se desloca pelos níveis de ensino e por mecanismos de diferenciação da qualidade da oferta escolar dentro de um mesmo nível”. Nesse sentido, Lima (2017) ressalta que a escala de proficiência para a melhor interpretação dos resultados do SAEB, é composta por oito níveis e mesmo estando acima da média nacional tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, o Ceará está abaixo da média de países desenvolvidos.

Desse modo, é possível observar que

Apesar dos significativos avanços registrados nos indicadores relacionados ao acesso à Educação Básica brasileira, tendo em vista a quase universalização da oferta do Ensino Fundamental, a elevação das taxas de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e a ampliação do atendimento à Educação Infantil, constata-se que ainda existem imensos desafios a serem enfrentados. O maior deles tem sido, sem dúvida, a melhoria da qualidade da educação ministrada nas escolas, secundada pelas questões relacionadas à equidade. (BORGES; CASTRO, 2020, p. 10).

Portanto, embora exista uma vasta literatura internacional a respeito dos impactos que uma Educação Infantil de boa qualidade exerce sobre o aprendizado dos estudantes ao longo da vida acadêmica, sobretudo daqueles indivíduos advindos de condições mais desfavoráveis (SANTOS, 2015), os dados nacionais sobre a qualidade da educação infantil ainda são escassos (NATAL, 2020). Conforme avalia o Comitê Científico Núcleo Ciência pela Infância (2021), ainda há pouca informação sistematizada sobre a qualidade do trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil no Brasil.

### **3 A GESTÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA: UM DOS ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Esta seção, discorre, primeiramente, sobre o processo de transformação da concepção de administração escolar para a concepção de gestão escolar. Tendo em vista que, os reflexos os conceitos adotados até recentemente nos diferentes modelos de administração escolar ainda se refletem nas práticas de gestores de instituições educativas.

De acordo com Paro (1985), a atividade administrativa está presente em todos os modelos de organização social, consistindo em uma condição necessária à vida humana. Lourenço Filho observa que “[...] a ação de administrar (de ministrar, servir), aos poucos foi sendo compreendida como a de congregar pessoas, distribuir-lhes tarefas e regular-lhes as atividades, a fim de que o conjunto bem possa produzir, ou servir aos propósitos gerais que todo o conjunto deva ter em vista. [...]” (LOURENÇO FILHO, 2007, p.40).

Conforme argumentam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 437),

[...] a instituição escolar caracteriza-se por ser um sistema de relações humanas e sociais com fortes características interativas, que a diferenciam das empresas convencionais. Assim, a organização escolar define-se como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais.

Nesse sentido, corrobora-se com o Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (2021, p. 18) que, “[...] a responsabilidade pela qualidade da escola é coletiva, pois diz respeito a todos os atores envolvidos no processo[...]”. No entanto, parte-se do pressuposto de que a atuação do gestor escolar de creches e pré-escolas é um elemento fundamental para qualificar a Educação, conforme será abordado nesta seção.

#### **3.1 Contexto histórico da Administração/Gestão Escolar**

A administração das escolas inicialmente foi pautada nos princípios da administração empresarial. De acordo com Cunha (2012, p. 34), o enfoque tecnoburocrático que se configurou naquele período foi baseado nos princípios da Escola Clássica de Administração,<sup>25</sup> pois imprimiam racionalidade técnica e científica

---

<sup>25</sup>Cunha (2012) se refere à Administração científica de Taylor, nos Estados Unidos, a Administração Geral Industrial de Fayol, na França, a Administração burocrática de Werber, na Alemanha. De acordo com Chiavenato, a administração científica é uma corrente “que enfatiza a administração das tarefas,

aos processos de direção nas instituições escolares, sendo, assim, um período marcado pela valorização de “[...] uma concepção burocrática, funcionalista e que aproxima a organização da instituição escolar da organização empresarial. [...]” (CUNHA, 2012, p.35).

De acordo com Ferreira e Souza (2009), o primeiro educador que buscou sistematizar a administração escolar no Brasil foi Antônio Carneiro Leão com a obra “Introdução à administração escolar”, em 1939. Esta obra foi publicada em um período marcado pela busca de profissionalização e cientificidade no campo educacional brasileiro. Dessa forma, o referido autor buscou articular conceitos e exemplos de administração escolar desenvolvidos em diferentes países e sistemas de ensino pelo mundo.

Na visão de Leão, o diretor deveria desempenhar a função de professor, pois julgava ser importante que o diretor tivesse conhecimentos pedagógicos, ainda que as funções administrativas fossem tidas por este autor como sendo de maior relevância (LEÃO, 1939). Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito à função política do diretor que, para Leão, deveria atender as exigências da política educacional vigente, de maneira a reafirmar as decisões políticas do Estado.

Posteriormente, em 1952, José Querino Ribeiro em, sua obra “Ensaio da teoria de uma administração escolar”, propôs formas de administração e organização da escola. Ribeiro (1952) classificou a administração escolar como sendo uma das aplicações da administração geral. Para o referido autor, existia uma semelhança entre os aspectos, tipos, processos, meios e objetivos de ambas. No entanto, pautou sua teoria da administração escolar em atividades próprias da escola, contrariando, de certa forma, a teoria da administração científica na qual o autor se fundamenta.

Embora tenha alinhado processos de administração escolar aos princípios da administração científica, Ribeiro (1952) considerava que as particularidades da escola requeriam processos administrativos específicos. Defendia que a administração científica possuía aspectos que se adequavam a qualquer organização.

---

focalizando a racionalização do trabalho operário, a padronização e o estabelecimento de princípios básicos de organização racional” (CHIAVENATO, 2003, p. 76). Ainda de acordo com o referido autor, para Fayol, Fundador da Teoria Clássica, o ato de administrar se constitui um processo administrativo cujos elementos essenciais são: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar. Já em Max Weber, criador da Sociologia da Burocracia, alguns estudiosos embasaram a Teoria da Burocracia na Administração, que “é uma forma de organização humana que se baseia na racionalidade, isto é, na adequação dos meios aos objetivos (fins) pretendidos, a fim de garantir a máxima eficiência possível no alcance desses objetivos” (CHIAVENATO, 2003, p. 258).

Para Ribeiro (1952), ao contrário do que afirmava Leão, nenhuma regulação estatal acerca dos currículos poderia cercear a liberdade de condução da ação pedagógica do professor. Ele considerava necessário haver um clima de ação coletiva nas escolas, superando-se as tradicionais formas de organização hierárquicas. As teorias de Ribeiro acerca da administração escolar foram embasadas nas obras de Frederick Winslow Taylor e Henri Fayol que, naquele momento, tinham suas teorias sobre administração científica reconhecidas em todo o mundo.

Outro educador que trouxe grandes contribuições para o campo da administração escolar brasileira foi Anísio Teixeira. Ao analisar as publicações sobre administração escolar de sua época, Teixeira (1961) constatou que havia uma inexistência quase absoluta de obras que versassem sobre Administração Escolar no contexto educacional brasileiro e considerou que os dirigentes escolares não estavam sendo preparados para o exercício da função de administradores de escola. Segundo Teixeira (1961), isto se evidenciava no fato de que qualquer pessoa podia ser dirigente escolar sem que tivesse qualquer preparo ou instrução para isto.

Anísio Teixeira foi convidado para proferir a conferência de abertura do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar em fevereiro de 1961, na Universidade de São Paulo (USP), convocada por Querino Ribeiro. Vale destacar que, ao final deste Simpósio “[...] os professores titulares de administração escolar e educação comparada das principais universidades brasileiras [...] decidiram fundar a ANPAE – Associação Nacional de Professores de Administração.” (SANDER, 2007, p. 426). Atualmente a ANPAE<sup>26</sup> é denominada “Associação Nacional de Política e Administração da Educação”.

Nesta conferência, intitulada “O que é Administração Escolar?”, que posteriormente foi publicada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Teixeira (1961) pontua que a figura do professor é mais importante que a do administrador na escola, pois o trabalho que realiza em sala de aula junto aos estudantes tem maior relevância, por ser o responsável direto pelas aprendizagens dos mesmos. Contudo,

---

<sup>26</sup>De acordo com Sander (2007, p.426), a ANPAE que reuniu “estudiosos e professores de administração escolar das universidades públicas e privadas do país, [...] foi ponto de partida para uma renovada atuação da sociedade civil no campo específico da política e da gestão da educação no Brasil”. Conforme contextualiza Cunha (2012) à princípio a ANPAE foi constituída com a nomenclatura Associação Nacional dos Professores de Administração Educacional. Posteriormente foi adotada a denominação Associação Nacional dos Profissionais da Administração Educacional. A partir dos anos 80 passou a ser intitulada Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Nomenclatura que desde esse período não sofreu nenhuma modificação.



em seu ponto de vista, a função do administrador escolar surgiu para dar conta dos problemas enfrentados pela escola em expansão, dadas as exigências cada vez mais complexas que a organização escolar e os professores precisavam atender.

Sobre os postulados de Teixeira, Ferreira e Souza (2009) consideram que o pensamento deste autor é bastante importante, por apresentar e mapear os principais pensamentos sobre a Gestão Escolar do século passado. De acordo com Souza (2006), a visão de Teixeira difere da visão de seus precursores, tendo em vista que, para este autor, “[...] a razão do trabalho do Administrador Escolar é, antes de tudo, pedagógica, centrada na figura do professor e, por conseguinte, na figura do aluno e do processo educativo.” (SOUZA, 2006, p. 48).

Outra grande contribuição ao campo da administração escolar foi a obra “Organização e Administração Escolar” de Lourenço Filho, cuja primeira edição data de 1963. Tal obra foi, na verdade, uma compilação de seus próprios estudos sobre o tema. Algumas ideias expressas por este autor são fundamentadas, também, em teorias da administração científica.

Para Lourenço Filho (2007) se fazia necessário o comprometimento de toda a coletividade na organização da escola, de modo a promover maior cooperação entre os envolvidos. Articulando as ideias sobre a organização estavam as ideias sobre administração, uma vez que, para este autor, administrar fundamenta-se sobretudo

[...] na concepção de trabalho cooperativo, onde cada participante venha a ter suficiente consciência dos fins comuns e dos procedimentos diferenciados para que tais fins se alcancem. Os esquemas administrativos aparecem, portanto, como definição gradual de esferas de responsabilidade e níveis de autoridade. (LOURENÇO FILHO, 2007, p.41).

Para o referido autor, a organização e administração representam aspectos de um mesmo processo, no qual as pessoas sobre as quais se concentram as atividades administrativas são os alunos, os professores, os diretores e os dirigentes do sistema de ensino. Sobre o trabalho de Lourenço Filho, Souza (2006) avalia que este introduziu novas teorias sobre o papel das pessoas nas organizações, tendo na Psicologia uma importante referência para essas teorias “[...] especialmente no que diz respeito aos seus estudos quanto às motivações do comportamento humano e às influências que os ambientes organizacionais promoveriam nos indivíduos. [...]” (SOUZA, 2006, p.41).

Nesse sentido, cabe destacar que Lourenço Filho (2007) ressaltou a importância das relações interpessoais na escola e transpôs teorias da organização e administração de empresas para a administração da escola. Ele considerava que, a

escola é uma organização que possui a peculiaridade de envolver essencialmente pessoas. Assim, os processos administrativos deviam pautar seus objetivos nessa realidade. Em seus escritos, Lourenço Filho defendeu que o dirigente escolar é aquele que exerce liderança no processo de tomada de decisões e na coordenação dos processos de gestão. Por essa razão, julgava que o diretor escolar deveria, por natureza, ter os atributos necessários a um líder.

Em 1967, Myrtes Alonso com sua obra “O papel do diretor na administração escolar”, também trouxe suas contribuições para este campo, ainda que tenha abordado a temática numa vertente contrária às concepções que estavam sendo defendidas em sua época. Sobretudo, ao considerar a administração escolar como sendo uma especialização da ampla área da administração. Para Ferreira e Souza (2009), esta ideia de especialização da administração geral explica por que, para esta autora, o diretor escolar é a figura que expressa por excelência às funções administrativas na instituição.

Alonso (1976) ressalta a diferença existente entre “funções administrativas” e “funções pedagógicas” do diretor escolar. De modo que, para esta autora, o trabalho do diretor escolar restringia-se à tarefa administrativa em detrimento do trabalho técnico-pedagógico, que, por sua vez, caberia tão somente aos professores e pedagogos, uma vez que estes têm por finalidade coordenar e gerir as ações pedagógicas. Já as tomadas de decisão, organização, planejamentos e supervisão caberiam ao diretor escolar.

É importante, ainda, fazer referência à obra “Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento” de Benno Sander, na qual o referido autor fez uma análise das fases da administração escolar brasileira no século XX (organizacional, comportamental, desenvolvimentista e sociocultural), as quais ele buscou caracterizar de acordo com modelo de gestão adotada.

Para Sander (1982) o administrador escolar desempenha tanto um papel político quanto um papel pedagógico dentro da instituição e considerava que, na administração escolar o processo de tomada de decisão deveria ser pautado no princípio da participação coletiva. Segundo ele, a participação coletiva na administração da educação poderia contribuir para a qualidade de vida do coletivo. Este foi um conceito inovador, no entanto, o autor não explicou o que seria essa qualidade de vida.

Conforme aponta Souza (2006), Sander publicou outros trabalhos que continham reflexões sobre os escritos de seus precursores e suas publicações coincidiram com as publicações que faziam crítica aos primeiros trabalhos sobre a Administração Escolar publicados até meados da década de 70.

Dessa forma, considera-se que a principal contribuição dos autores acima citados, foi, verdadeiramente, a constituição acadêmica do campo da gestão escolar no Brasil, voltada a qualificar as definições da administração e da política escolar e preocupada com a preparação técnica e instrumental dos dirigentes de instituições educacionais.

Vale ressaltar que, no período compreendido entre o final dos anos 70 e início dos anos 80, as publicações faziam praticamente as mesmas críticas aos trabalhos anteriores. Estas teriam muitos pontos em comum, dentre os quais: crítica aos modelos de organização e gestão das escolas; ausência de pesquisas que tomassem a escola e a sua gestão como objeto de estudos; a pressuposição comum de que a administração escolar como aplicação da administração científica nas escolas contribui para a manutenção das condições econômicas, sociais e políticas da sociedade; a percepção de que os instrumentos e processos da gestão escolar, como estavam sendo tratados eram entendidos na organização prática das escolas como sendo fenômenos essencialmente tecnocráticos (FERREIRA; SOUZA, 2009).

Dentre os trabalhos desse período de estudos críticos, ressalta-se: o artigo “Administração da educação, poder e participação” de Miguel Arroyo, publicado na revista Educação e Sociedade em 1979; a Dissertação de Mestrado “Dimensões críticas no estudo da especificidade da administração educacional” de Maria Dativa S. Gonçalves em 1980, bem como a obra “Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?” de Maria de Fátima Félix, em 1984; O artigo “A teoria da administração educacional: ciência e ideologia” de Acácia Z. Kuenzer Zung, publicado na revista Cadernos de Pesquisa em 1984 e, ainda; a obra “Administração Escolar: Introdução Crítica” de Vitor Paro em 1985.

Dentre os autores e respectivas obras citadas, Paro (2010) não somente teceu suas críticas ao modelo de administração escolar que se sustentava apenas nas teorias de administração geral, como também atribuiu à escola o papel de agente de transformação da sociedade. Para tanto, de acordo com este autor, a administração escolar deveria ser transformadora. Nessa perspectiva, Paro (2010) defende que a escola é potencialmente um espaço para a construção de tal

movimento transformador e, para o qual, a atividade administrativa, pensando no seu caráter instrumental, é importante.

De acordo com Fernandes e Campos (2015), até a década de 80 o termo “Administração Educacional” era recorrente nos estudos sobre Educação. No entanto a partir deste período, como resultado dos trabalhos que faziam críticas aos modelos tecnocráticos de administração implementados no país, o termo “Gestão Educacional” passou a ser mais utilizado em artigos, teses e outras publicações.

Segundo Lück (2015, p.33), “a gestão educacional é uma expressão que ganhou evidência na literatura e aceitação no contexto educacional, sobretudo a partir de 1990, e vem se constituindo um conceito comum no discurso de orientação das ações de sistemas de ensino e de escolas[...]”. Para Flores e Tomazzetti (2012), este conceito de gestão da educação, para além de uma mera mudança terminológica, representa na verdade uma mudança de paradigma, tendo como finalidade romper com o enfoque limitado da administração, já que a gestão pressupõe ação ampla e continua envolvendo múltiplas dimensões que ultrapassam a visão restrita da administração.

Lück (2015) aponta que, a administração consiste em um

[...] processo racional, linear e fragmentado de organização e de influência estabelecida de cima pra baixo, de fora para dentro das unidades de ação, bem como do emprego de pessoas e de recursos de forma mecanicista e utilitarista para que os objetivos institucionais sejam realizados. O ato de administrar corresponderia a comandar e controlar mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a realidade, de maneira distanciada e objetiva. (LÜCK, 2015, p. 57-58).

Desse modo, essa concepção burocrática e hierarquizada precisava ser superada, uma vez que não atendia às necessidades das instituições educacionais, cujo foco é a formação humana e requereu o

[...] desenvolvimento e aperfeiçoamento da totalidade dos membros do estabelecimento de ensino, na compreensão da complexidade do trabalho educacional e percepção da importância da contribuição individual de todos, em articulação como os demais, para a realização dos objetivos comuns da educação e da organização coletiva. (LÜCK, 2015, p. 91).

Além da superação dessa concepção burocrática e hierarquizada, Lück (2015) aponta outras cinco transformações que marcaram a transição do enfoque da administração para o da gestão, a saber: 1) de uma visão fragmentada da realidade do processo educacional, que não considerava outros campos, como por exemplo a filosofia, sociologia, psicologia, didática, metodologia, para uma visão de conjunto, que

passou, também a reconhecer a interdependência das partes (indivíduos ou elementos) com o todo; 2) de uma responsabilidade limitada para uma responsabilidade compartilhada; 3) da centralização da autoridade, tanto em um sentido macro (gestão de sistemas) como em um sentido restrito (gestão da escola), para sua descentralização; de ações que visavam resultados imediatos para ações orientadas para alcançar objetivos futuros a curto, médio e longo prazos; 5) de práticas individualizadas, muitas vezes individualistas e competitivas, para ações coletivas onde os indivíduos se reconhecem como corresponsáveis pelo êxito da instituição.

Em meio a essas transformações ocorridas a partir dos anos de 1990, uma nova identidade profissional passou a ser visada para o administrador da educação:

“Uma identidade política, compatível com as reivindicações por democracia na educação e na sociedade, cujo compromisso reside na garantia da efetiva participação dos atores educacionais e no cumprimento dos objetivos educacionais da instituição.” (FERNANDES; CAMPOS, 2015, p. 145).

De acordo com Lück (2015), a mudança paradigmática ocorrida naquele período resultou em modificações profundas nos processos de direção das escolas, alterando princípios, valores, concepções, orientações e posturas. Lück (2009) ressalta que a Gestão Escolar, a partir dessa mudança paradigmática, passou a ter outras atribuições, ou seja, de inspirar o trabalho coletivo, valorizar os agentes e profissionais da escola e contribuir para o amplo relacionamento e ação conjunta no ambiente de trabalho. Dessa forma, a autora ressalta que apenas “boa vontade” não é suficiente, faz-se necessário conhecer a área e ter consciência sobre as responsabilidades assumidas.

### **3.2 O gestor escolar e sua contribuição para a qualidade da educação**

A questão da qualidade da educação tornou-se um dos focos das políticas públicas desde a década de 1980, ocupando um lugar central em todas as reformas administrativas a partir de então. Nesse sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) refletem que:

[...] a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e do desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao entendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, um conceito implícito a educação e ao ensino. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012, p. 133).

Considerando que a organização escolar se pauta em “princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012, p. 436), os referidos autores consideram que: o trabalho do gestor escolar destina-se a orientar, organizar, liderar, planejar e, ainda, monitorar e avaliar a efetividade do trabalho realizado na escola, a fim de garantir a qualidade da educação.

Partindo dessa perspectiva, corrobora-se com Campos e Braz (2009) que advogam que a atuação do gestor escolar engloba a parte pedagógica, pensar a instituição como um todo e corresponder às demandas mais burocráticas da administração da escola. Reforçando esse entendimento Libâneo (2015) considera que se faz necessário que o gestor escolar tenha conhecimentos e habilidades que propiciem o bom funcionamento da escola em todos os seus aspectos a partir de uma gestão democrático-participativa.

Compreende-se que, ainda que a gestão democrático-participativa<sup>27</sup> do ensino seja um princípio pedagógico preceituado na Constituição Federal, reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, recai sobre o gestor escolar a responsabilidade de conduzir de modo que esta cumpra com as incumbências devidas aos estabelecimentos de ensino previstas no artigo 12 da LDB<sup>28</sup>.

De acordo com Lück (2014, p.20),

O trabalho dos gestores escolares se assenta, pois, sobre sua capacidade de liderança, isto é, de influenciar a atuação de pessoas (professores, funcionários, alunos, pais) para a efetivação dos objetivos educacionais propostos pela escola. [...] Trata-se de um exercício de influência que requer competências específicas, que se desenvolvem e demandam capacitação continuada no desenvolvimento do profissional para, cada vez melhor, e de

---

<sup>27</sup> A concepção *democrático-participativa* baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSHI, 2012, p. 447, grifo do autor).

<sup>28</sup> Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei (BRASIL, 2017a, p. 14)

forma mais consistente, seja capaz de motivar, orientar, e coordenar pessoas para trabalhar e aprender colaborativamente.

O poder de influência do gestor requer que o mesmo desenvolva competências específicas que o capacitem a motivar, orientar e coordenar as atividades de toda comunidade escolar e local, com postura não autoritária, para que seja possível conseguir mobilizar a todos, por meio da aceitação e respeito mútuo (LÜCK, 2014). Tendo em vista que a gestão democrática “é o processo em que se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidades por sua implementação.” (LÜCK, 2013a, p. 57).

Inserem-se, portanto, no rol de responsabilidades do gestor escolar integrar a comunidade escolar nas tomadas de decisão acerca da escola, estimulando e aproximando esta das questões relacionadas à educação escolar de suas crianças, pois, embora a democratização da gestão escolar seja uma responsabilidade conjunta de uma equipe gestora, composta por “direção, conselhos escolares, coordenadores pedagógicos e demais funcionários, com representantes de todos os segmentos da comunidade mais ampla” (SÃO LUÍS, 2015, p.48). A liderança assertiva do gestor escolar possibilita que este exerça a articulação e envolvimento de todos nesse processo, sobretudo da família, de modo que a escola cumpra sua função de promover a aprendizagem e desenvolvimento pleno da criança.

Por conseguinte, os gestores são, também, responsáveis por assegurar espaços e tempos para a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam (BRASIL, 2013), pois a parceria das famílias com a escola na Educação Infantil é fator preponderante para a promoção de uma educação de qualidade uma vez que “possibilita agregar experiências e saber articular os dois contextos de desenvolvimento da criança.” (BRASIL, 2013, p. 92).

Segundo Paro (2011), do ponto de vista de uma educação democrática, a participação da comunidade na escola é, além de um direito, uma necessidade do bom ensino. O referido autor defende que a estrutura da escola deve ser organizada de tal forma, que não somente permita a participação da comunidade, mas, acima de tudo, facilite e estimule essa participação. Principalmente nas tomadas de decisões previstas nas normas e mecanismos internos de participação, não somente em atividades que a comunidade já considera como sendo necessária.

A interação e o compromisso com a unidade, por parte de todos os envolvidos no compartilhamento das decisões na instituição escolar, que é uma organização social formal, fortalece a cultura organizacional<sup>29</sup> instituída, que, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), corresponde a organização informal da instituição. Esta, por sua vez, impacta grandemente na maneira como os processos educativos são desenvolvidos nesse ambiente.

Segundo Libâneo (2015),

A cultura organizacional aparece de duas formas: como cultura instituída e como cultura instituinte. A cultura instituída refere-se a normas legais, estrutura organizacional definida pelos órgãos oficiais, rotinas, grade curricular, horários, nas normas disciplinares etc. A cultura instituinte é aquela que os membros da escola criam, recriam, nas suas relações e na vivência cotidiana, portanto, podendo modificar a cultura constituída. (LIBÂNEO, 2015, p. 277).

Portanto, ela é formada coletivamente e preservada pelas pessoas que compõem as organizações e se caracteriza pelo modo de ser e fazer da escola; pela forma como as pessoas se relacionam; pela forma que desenvolvem suas atividades e pelos valores que norteiam suas decisões e ações. Corresponde, assim, a um conjunto de tradições, conhecimentos e crenças que são transmitidas inconscientemente através das relações interpessoais, dos discursos, dos comportamentos e dos relatos de acontecimentos passados.

Faz-se necessário levar em consideração que, na escola, a carga cultural trazida pelas pessoas também influencia a cultura organizacional. Esta, por sua vez, se projeta em todas as suas particularidades: na forma como as reuniões são conduzidas, na maneira como os professores se relacionam entre si, com seus educandos e com as famílias, na rotina da escola, na forma como a alimentação é preparada, no tratamento dispensado aos pais e na participação destes na organização e gestão da escola, sobretudo, no modelo de gestão adotado. (LIBÂNEO, 2015).

À vista disso, é de grande importância que o gestor escolar compreenda a influência que a cultura organizacional exerce sobre o modo de ser e agir na instituição bem como sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas, pois, enquanto líder,

---

<sup>29</sup> De acordo com Chiavenato (2003, p. 184), cada organização tem sua própria cultura corporativa [organizacional]. Ela se refere ao conjunto de hábitos e crenças estabelecidas pelas normas, valores, atitudes e expectativas compartilhado por todos os membros da organização. Alguns aspectos da cultura são formais e abertos, enquanto outros são informais e ocultos como um *iceberg*. A cultura se apresenta em vários níveis: artefatos, valores compartilhados e pressuposições básicas. Ela pode ser forte ou fraca, adaptativa ou não adaptativa, isto é, conservadora.



também influencia e molda o jeito de ser e fazer dentro da instituição. Tendo em vista que,

[...] a escola é uma organização social, e como tal, desenvolve uma personalidade própria, sobretudo de acordo com a liderança exercida e com a orientação geral de seu modo de ser e de fazer; com a competência de seus atores e sua predisposição em relação ao trabalho educacional; com os estilos assumidos nos enfrentamentos aos desafios, as relações interpessoais, a comunicação, os objetivos reais expressos em suas ações dentre outros aspectos. (LÜCK, 2011, p.23).

Corroborando com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), outro aspecto importante de ser ressaltado nesse contexto é que se faz necessário ter em vista a cultura organizacional da escola quando da elaboração, avaliação e revisão da Proposta Pedagógica<sup>30</sup>, pois inevitavelmente esta sofre grande influência da cultura organizacional constituída e reflete, inclusive, no comprometimento com a realização aos planos estabelecidos.

Dessa forma, levar em consideração os impactos da cultura organizacional instituída irá auxiliar o gestor escolar em sua tarefa de orientar o acompanhamento contínuo do processo educacional, promovendo o monitoramento e a implementação da Proposta Pedagógica, averiguando se os objetivos propostos estão sendo alcançados. Não no sentido de controlar as ações, mas sim, com o intuito de garantir a maior efetividade dos trabalhos, segundo o que fora proposto inicialmente no planejamento.

Lück (2009) e Libâneo (2015) ponderam que não é possível desenvolver um trabalho de gestão sem planejar. Para Lück (2009), planejar representa:

Pensar analiticamente e objetivamente sobre a realidade e sobre as estratégias que possam promover sua transformação; Refletir criticamente sobre a realidade educacional e tomar decisões a respeito das ações necessárias; Desenvolver uma compreensão clara sobre o trabalho educacional e seu direcionamento; Definir compromisso de trabalho com a promoção de mudança e melhoria; Explicitar tanto quanto possível os elementos necessários para fundamentar organizar, subsidiar e orientar as ações educacionais. (LÜCK, 2009, p.37).

De acordo com Libâneo (2015), o planejamento escolar atende, em geral, às seguintes funções:

---

<sup>30</sup> Este documento, por se tratar de um instrumento norteador da gestão e das atividades educacionais, constituindo-se “em um instrumento teórico-metodológico que organiza a ação educacional do cotidiano escolar, de uma forma refletida, sistematizada e orgânica” (VASCONCELLOS, 1995 *apud* LÜCK, 2009, p. 38). A Proposta Pedagógica corresponde à concretização de um processo de planejamento que servirá de guia para as ações educativas.

Diagnóstico e análise da realidade da escola: busca informações reais e atualizadas que permitam identificar as dificuldades existentes, causas que as originam, em relação aos resultados obtidos até então; Definição de objetivos e metas compatibilizando a política e as diretrizes do sistema escolar com as intenções, expectativas e decisões da equipe da escola; Determinação de atividades e tarefas a serem desenvolvidas em função de prioridades postas pelas condições concretas e compatibilização com os recursos disponíveis - elementos humanos e recursos materiais e financeiros. (LIBÂNEO, 2015, p.127).

Dessa maneira, Lück (2009) considera que “sem planejamento, que organize e dê sentido e unidade ao trabalho, as ações tendem a ser improvisadas, aleatórias, espontaneístas, imediatistas e notadamente orientadas pelo ensaio e erro, condições que tantos prejuízos causam a educação” (LÜCK, 2009, p.32). Para tanto a referida autora argumenta que as ações planejadas precisam ser monitoradas e concomitantes ao monitoramento. Deve-se seguir a avaliação dos resultados, permitindo identificar se objetivos propostos foram alcançados, tendo em conta que: através do monitoramento e da avaliação, é possível saber se há necessidade de revisar a Proposta Pedagógica bem como fazê-lo em tempo oportuno.

Nesse contexto, cabe ao gestor escolar promover o monitoramento da implementação da Proposta Pedagógica da escola de forma participativa e contínua, envolvendo e orientando a todos os participantes da comunidade escolar, pois, através dessa prática, é possível obter maior efetividade das ações promovidas, de modo que a escola cumpra sua função e contribua com a elevação da qualidade da educação.

### **3.3 A Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar: algumas considerações**

O Parecer CNE/CP nº 4, aprovado em 11 de maio de 2021, que dispõe sobre a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar)<sup>31</sup> que

[...] define as competências gerais, as competências específicas, atribuições e foi elaborado a partir de análises em documentos oficiais brasileiros e internacionais, como relatórios da OCDE e UNESCO. É direcionado ao contexto da educação básica, portanto, possui vínculos com a educação profissional técnica de nível médio e a formação inicial e continuada. (KITAZAWA; CONSTANTINO, 2022, p. 8-9).

O referido documento aborda competências que

---

<sup>31</sup> Nesta subseção a nomenclatura “diretor” se justifica em contraposição à “gestor”, adotada nesta dissertação, por ser nomenclatura utilizada neste documento oficial.

devem se constituir em macro diretrizes comuns para todas as escolas, redes escolares, sistemas de ensino e instituições formadoras do país, como Base Nacional Comum de Competências que todo Diretor Escolar deve desenvolver, para o seu pleno exercício profissional, como um líder eficaz e inspirador. (BRASIL, 2021, p.9-10).

De acordo com Souza (2021), a BNC-Diretor Escolar foi criada com o a finalidade de estabelecer parâmetros referentes a diversos aspectos concernentes a formação do Diretor Escolar, auxiliando na definição de políticas nacionais, estaduais e municipais. De maneira que, sua elaboração decorre das demandas do Plano Nacional de Educação, cuja Meta 19 aponta a necessidade de um documento norteador. A referida meta estabelece como objetivo

[...] assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014).

Para atingir a meta proposta, foram estabelecidas oito estratégias, dentre estas estratégias a 19. 1 e 19.8, indicam que se faz necessário respectivamente:

[...]19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;[...]19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de 7 critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. (BRASIL, 2014).

Conforme se observa, as duas estratégias dizem respeito à função de diretor escolar. Mais recentemente, a Lei 14.113 de dezembro de 2020, que regulamentou o FUNDEB, estabeleceu uma série de condicionalidades para que os municípios e estados recebam complementação federal desse fundo (BRASIL, 2020b, art.14). De forma que uma dessas condicionalidades é que o provimento do cargo de diretor escolar seja feito mediante critérios de mérito e desempenho, demandando para este fim um parâmetro nacional.

Nesse sentido, a BNC-Diretor Escolar institui competências gerais (Quadro 1) e específicas que se caracterizam em 95 atribuições (Quadro 2), estruturadas em quatro dimensões: a) Político-Institucional; b) Pedagógica; c) Administrativo-Financeira, e; d) Pessoal e Relacional. Conforme pode ser observado nos quadros que seguem:

### Quadro 1 – Competências Gerais do Diretor Escolar

1. Coordenar a organização escolar nas dimensões político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira, e pessoal e relacional, construindo coletivamente o projeto pedagógico da escola e exercendo liderança orientada por princípios éticos, com equidade e justiça.
2. Configurar a cultura organizacional com a equipe, na perspectiva de um ambiente escolar produtivo, organizado e acolhedor, centrado na excelência do ensino e da aprendizagem.
3. Assegurar o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito, bem como o cumprimento da legislação e das normas educacionais.
4. Valorizar o desenvolvimento profissional de toda a equipe escolar, promovendo, em articulação com a rede ou sistema de ensino, formação e apoio com foco nas Competências Gerais dos Docentes, assim como nas competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional, conforme a BNC-Formação Continuada, proporcionando condições de atuação com excelência.
5. Coordenar a construção e implementação da proposta pedagógica da escola, engajando e corresponsabilizando todos os profissionais da instituição por seu sucesso, aplicando conhecimentos teórico-práticos que impulsionem a qualidade da educação e o aprendizado dos estudantes e (re)orientando o trabalho educativo por evidências, obtidas através de processos contínuos de monitoramento e de avaliação.
6. Realizar a gestão de pessoas e dos recursos materiais e financeiros, garantindo o funcionamento eficiente e eficaz da organização escolar, identificando e compreendendo problemas, com postura profissional para solucioná-los.
7. Buscar soluções inovadoras e criativas para aprimorar o funcionamento da escola, criando estratégias e apoios integrados para o trabalho coletivo, compreendendo sua responsabilidade perante os resultados esperados e desenvolvendo o mesmo senso de responsabilidade na equipe escolar.
8. Integrar a escola com outros contextos, com base no princípio da gestão democrática, incentivando a parceria com as famílias e a comunidade, incluindo equipamentos sociais e outras instituições, mediante comunicação e interação positivas orientadas para a elaboração coletiva do projeto pedagógico da escola e sua efetivação.
9. Exercitar a empatia, o diálogo e a mediação de conflitos e a cooperação, além de desenvolver na escola ações orientadas para a promoção de um clima de respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, refletidos no ambiente de aprendizagem.

Fonte: Parecer CNE/CP nº 4/2021 (BRASIL, 2021).

### Quadro 2 – Competências específicas e atribuições do Diretor Escolar

DIMENSÕES	COMPETÊNCIAS	ATRIBUIÇÕES
Dimensão Político-Institucional	Liderar a gestão da escola	34
	Engajar a comunidade	
	Implementar e coordenar a gestão democrática na escola	
	Responsabilizar-se pela organização escolar	
	Desenvolver visão sistêmica e estratégica	

Dimensão Pedagógica	Focalizar seu trabalho no compromisso com o ensino e a aprendizagem	26
	Conduzir o planejamento pedagógico	
	Apoiar as pessoas diretamente envolvidas no ensino e na aprendizagem	
	Coordenar a gestão curricular e os métodos de aprendizagem e avaliação	
	Promover clima propício ao desenvolvimento educacional	
Dimensão Administrativo-Financeira	Coordenar as atividades administrativas	26
	Zelar pelo patrimônio e pelos espaços físicos	
	Coordenar as equipes de trabalho	
	Gerir, junto com as instâncias constituídas, os recursos financeiros da escola	
Dimensão Pessoal e Relacional	Cuidar e apoiar as pessoas	9
	Comprometer-se com o seu desenvolvimento pessoal e profissional	
	Saber comunicar-se e lidar com conflitos	

Fonte: Parecer CNE/CP nº 4/2021 (BRASIL, 2021).

Convém ressaltar que a BNC-Diretor Escolar é alvo de divergências no meio acadêmico com críticas de que a mesma traz a lógica de mercado para a instituição educativa (BOTELHO; SILVA, 2022). A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) também se manifestou contrária a este documento, argumentando que este

[...] fundamenta-se, sobretudo, nas orientações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para a organização dos sistemas educacionais, ignorando experiências e especificidades da gestão educacional no país. A Matriz, ao transpor concepções neoliberais para a área educacional, incorporando a visão do mundo corporativo empresarial, acolhe a adoção do ideário pragmático e competitivo nas organizações educacionais, em detrimento da gestão democrática como princípio constitucional. [...] Consideramos impertinente o Ministério da Educação utilizar parâmetros para formação e atuação do profissional da educação alinhados à lógica neoliberal, o que se contrapõe à defesa da educação cidadã como direito, os quais tendem a impactar a gestão das instituições educativas, seus processos de participação e decisão coletiva, bem como, a formação e atuação dos/as professores/as, ao dicotomizar o pensar e o fazer políticopedagógico e naturalizar a distinção entre o/a diretor/a e os demais profissionais da educação, bem como, ao reduzir a atuação deste profissional a competências e habilidades genéricas e descontextualizadas. (ANPAE, 2021, s/p).

Por outro lado, a BNC-Diretor Escolar é considerada por outros especialistas como sendo um grande avanço em termos de gestão da educação. De acordo com Souza (2021), que participou da elaboração da versão preliminar da mesma, inicialmente intitulada Matriz de Competências e Atribuições do Diretor Escolar<sup>32</sup>, ela foi pensada para caminhar junto com outros documentos aprovados pelo Conselho Nacional de Educação referentes à formação docente, tais quais a BNCC e a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Professores).

Conforme relata Souza (2021), foi realizada uma extensa pesquisa de experiências nacionais e internacionais para nortear a construção de uma matriz. Também foram realizadas oficinas com diretores escolares, secretários de educação municipais e estaduais, bem como com outros especialistas. Estes movimentos resultaram em um conjunto de relatórios que balizaram a proposta da matriz de competências inicial. Esta proposta foi, então, encaminhada para o Ministério da Educação (MEC), que fez suas apreciações e posteriormente encaminhou para o Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo aprovado o documento final em 11 de maio de 2021, como já mencionado inicialmente.

Dessa forma, a BNC-Diretor Escolar irá nortear as políticas de formação inicial e continuada, de provimento do cargo de diretor escolar e de avaliação do trabalho do gestor escolar. Sendo, portanto, sua constituição considerada de suma importância para muitos pesquisadores da área da gestão escolar, a exemplo da Profa. Dra. Cynthia Paes de Carvalho da Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), que também participou da elaboração da versão preliminar da BNC-Diretor Escolar. Para Paes (2021 *apud* Werber 2021)

[...] a preocupação com a formação de diretores chega tarde ao Brasil. [...] a qualificação desses profissionais faz parte de um esforço iniciado há mais tempo, em outros países, para tornar as escolas eficazes – no sentido de garantir a aprendizagem e bem-estar de todos os alunos, independentemente do nível socioeconômico e da escolaridade de seus pais ou responsáveis. (WEBER, 2021, p. 4).

Ainda de acordo com a referida pesquisadora, “o diretor consegue promover um compromisso coletivo, um clima de colaboração na escola que se reflete

---

<sup>32</sup> De acordo com Souza (2021), o comitê de elaboração da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar parte do entendimento que competências é o “conjunto de conhecimentos, de saberes, de habilidades e de práticas concernentes ao domínio e desempenho de uma certa função” (SOUZA, 2021, S/N). Para Souza, é necessário conhecer os elementos atinentes à gestão escolar e desenvolver habilidades que transformem esses conhecimentos em práticas.

nos resultados dos alunos. É algo que está confirmado à exaustão no mundo inteiro.” (PAES, 2021, *apud* WEBER, 2021, p. 4). Nesse sentido, considera-se, portanto, que o(a) gestor(a) escolar pode vir a desempenhar um papel relevante na redução de desigualdades educacionais a partir da educação infantil, corroborando com Libâneo (2015), que este(a) profissional tem sobre si a incumbência de impulsionar a instituição a cumprir sua função social, garantindo a qualidade do processo educativo. (LIBÂNEO, 2015).

### **3.4 O Gestor Escolar e seu papel na redução das Desigualdades Educacionais a partir da Educação Infantil**

Para falar sobre o papel do gestor escolar, frente as desigualdades educacionais, é necessário descortinar o processo de elaboração da BNC-Diretor Escolar. Uma vez que, em documento da comissão organizadora disponibilizado pelo MEC, intitulado Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, propunha-se uma matriz estruturada em competências com base em pesquisas, realizadas em vários países, cujo objetivo central consistia em investigar os fatores que influenciam na qualidade da educação escolar com vista a garantir as aprendizagens dos estudantes.

Estas pesquisas evidenciam que a liderança em gestão escolar repercute significativamente nas características da organização escolar. Por conseguinte, influencia positivamente a qualidade do ensino e da aprendizagem. Dessa forma, no bojo do documento “Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar”, encontra-se a seguinte argumentação:

Desde a última década, os organismos internacionais têm dedicado especial atenção ao trabalho do diretor destacando sua relevância para o sucesso do trabalho escolar. Entendemos que os relatórios de pesquisas e documentos publicados neste período sobre o tema têm funcionado como importantes indutores de políticas nacionais para a definição de Competências esperadas para o trabalho do diretor escolar. [...] (MATRIZ, S/N).

As competências demandadas do gestor escolar têm sido objeto de especial atenção não somente no Brasil, conforme mencionada anteriormente. Esta é, na verdade uma preocupação que chegou tardiamente. Mas, veio acompanhando uma tendência internacional, observada em vários países: a transformação dessa questão em matéria de políticas públicas, frente as inúmeras pesquisas que evidenciam que a liderança em gestão escolar é uma peça fundamental para a qualidade da educação.

De acordo com Lück (2015, p. 17), “todo trabalho em educação, dada sua natureza formadora, implica ação de liderança”. A referida autora parte da premissa que,

[...] os conceitos de liderança e de gestão se complementam e até mesmo, em certa medida, confundem-se por apresentarem vários elementos importantes e básicos em comum [...]. Esses elementos dizem respeito a dimensão humana do trabalho e sua mobilização. O exercício da gestão pressupõe liderança, pois não se pode fazer gestão sem o exercício da liderança. (LÜCK, 2015, p. 97).

Chiavenato (2003, p. 122-123) concebe que:

A liderança é necessária em todos os tipos de organização humana [...]. Ela é essencial em todas as funções da Administração: o administrador precisa conhecer a natureza humana e saber conduzir as pessoas, isto é liderar. [...] Liderança é influência interpessoal exercida em uma situação e dirigida por meio do processo da comunicação humana para a consecução de um ou mais objetivos específicos.

Partindo do pressuposto que a escola

possui uma organização que diferencia um conjunto de funções hierarquizadas, desempenhadas por diferentes atores que, através de objetivos específicos concorrem para a realização do objetivo central que é a razão de ser da instituição. O diretor apresenta-se, então, como o responsável máximo no âmbito da unidade escolar e seu papel poderia ser definido genericamente nos seguintes termos: garantir o bom funcionamento da escola. (SAVIANI, 1996, p. 207).

Para Saviani (1996, p. 208), o bom funcionamento da escola diz respeito ao cumprimento de sua função social, ou seja, “[...] implica garantir as condições que viabilizem a consecução de seu objetivo central”. Desse modo, o referido autor considera que, por ser a escola uma organização de natureza educativa, cabe ao diretor garantir que esta organização cumpra com sua razão de ser, que é a sua função educativa. Nesse sentido, Saviani (1996, p. 208) reflete que

[...] o diretor de escola é antes de tudo, um educador; antes de ser um administrador ele é um educador. Mais do que isso: em termos típico-ideais, ele deveria ser o educador por excelência dado que, no âmbito da unidade escolar, lhe compete a responsabilidade máxima em relação à preservação do caráter educativo da instituição escolar. Esta é, em verdade, a condição precípua para que ele administre a escola mediante formas (atividades-meios) saturadas de conteúdo (atividades-fim).

Tal assertiva se traduz em um grande desafio para quem exerce o cargo de direção em instituições educativas. Entretanto, representa o papel deste profissional frente à finalidade da educação, de assegurar a formação plena da personalidade do indivíduo. Considerando que esta corresponde ao

“[...] desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para se tornarem cidadãos participativos na sociedade em que vivem.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012, p. 419).



Para Piaget (2007, p.53),

Afirmar o direito de uma pessoa à educação é, pois, assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a assegurar a cada um a possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondem ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social[...].

Corroborando com a reflexão de Piaget, Souza (2021) advoga que é ofício do diretor fazer com que todos os que chegam à escola, em qualquer etapa, lá permaneçam e aprendam. Reportando-se ao discurso de Anísio Teixeira, de 1961, já referenciado anteriormente nesta seção, Souza reflete que, para garantir o direito à educação, o/a gestor/a escolar precisa se questionar contidamente de que forma deve atuar para garantir que o estudante aprenda cada vez mais e melhor, bem como de que maneira pode auxiliar o professor a ensinar mais e melhor.

Teixeira (1961) considera que a maneira como o diretor escolar desempenha sua função depende do seu perfil pessoal e do que tenha aprendido ao longo de sua experiência. Por este motivo, defendeu que os professores com grande aptidão para ensinar deveriam especializar-se em administração escolar para promover a melhoria dos métodos de ensino, a fim de garantir a aprendizagem qualitativa das crianças.

Libâneo, Oliveira e Toshi (2012, p. 420) argumentam que: “[...] é preciso ter clareza que o eixo da instituição escolar é a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem que, mediante procedimentos pedagógicos didáticos, proporcione melhores resultados na aprendizagem”. Estes ressaltam que para que a instituição educativa consiga promover elevado grau de aprendizagem de seus educandos se faz necessário que esta seja bem administrada e organizada, com vistas à melhoria a qualidade dos processos educativos. Dessa forma, consideram que

*[...] uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógicas didáticas que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os alunos sejam bem sucedidos em suas aprendizagens (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012, p. 421, grifos do autor).*

Libâneo, Oliveira e Toshi (2012) elencam uma série de características organizacionais que repercutem positivamente nesse processo, com base em pesquisas realizadas em diversos países, que evidenciam que os elementos da organização e do modo funcionamento da instituição educativa interferem na aprendizagem dos educandos. Dentre estes elementos, destacam-se: o preparo dos

educadores, o clima organizacional, a estrutura organizacional e curricular, o trabalho colaborativo e a adequação da equipe escolar às mudanças.

No entanto, a liderança em gestão escolar tem sido considerada de extrema importância para promover, efetivamente, a aprendizagem dos educandos, por criar as condições necessárias ao engajamento de toda comunidade escolar na implementação dos planos delineados (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012).

De acordo com Day, Gu e Pam (2020), estudos apontam que o impacto da liderança em gestão escolar nas aprendizagens dos estudantes está logo após o ensino em sala de aula. Apresenta efeitos, mesmo que indiretos, sobre o desempenho acadêmico dos estudantes, por promover um ambiente de aprendizagem colaborativa na escola e favorecer o estabelecimento de um clima escolar positivo, o que acaba se refletindo no engajamento dos próprios estudantes no processo de ensino aprendizagem.

Nesse contexto, cabe ressaltar que, de acordo com Libâneo (2015, p.177), a tarefa da direção consiste em:

- Dirigir e coordenar o andamento dos trabalhos, o clima do trabalho, a eficácia na utilização dos recursos e meios em função dos objetivos da escola.
- Assegurar o processo participativo de tomada de decisão e, ao mesmo tempo, cuidar para que essas decisões se convertam em ações concretas.
- Assegurar a execução coordenada e integral das atividades dos setores e elementos da escola, com base nas decisões tomadas coletivamente.
- Articular as relações interpessoais na escola e entre a escola e a comunidade (incluindo especialmente aos pais).

Em vista disso, considerando que o gestor escolar é um líder na instituição, cabe refletir que como tal exerce influência necessária para facilitar as relações. Propiciando a resolução de conflitos, criando caminhos para poder engajar a equipe docente e os demais setores da escola a trabalharem colaborativamente em um ambiente afetivo. Assim, concerne ao líder compreender as necessidades de cada um dos seus liderados, a partir de uma comunicação clara e afetiva, evitando ambiguidades e transmitindo respeito.

Nessa perspectiva, Silva (2020), com base em Brazer, Bauer e Jonhson (2020), aborda

quatro aspectos centrais da liderança nos tempos atuais: relacional, que envolve a relação entre líder e seguidores; político, que implica no exercício de poder; busca de necessidades mútuas, que implica em construção de valores comuns; e intencional, focada nos objetivos da organização. Para tanto, a habilidade de influenciar e agregar pessoas para atuarem

conjuntamente é cada vez mais valorizada pelas concepções atuais de liderança (SILVA, 2020, p, 28).

Todavia, é relevante destacar que, tal qual pontua Chiavenato (2003), embora o líder se faça necessário para a consecução dos objetivos delineados pelo grupo, “o grau que um indivíduo demonstra qualidade de liderança depende não somente de suas próprias características pessoais, mas também das características da situação na qual se encontra.” (CHIAVENATO, 2003, p. 208).

Por outro lado, corroborando com Libâneo (2015, p. 29), para quem o gestor escolar “[...] é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretária, serviços gerais, relacionamento com a comunidade etc.)”, considera-se que este profissional, através de uma liderança democrática<sup>33</sup>, pode conduzir a instituição educativa a garantir seu “bom funcionamento” e assegurar às crianças o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, preparando uma base sólida para as etapas posteriores de escolarização.

Na sustentação desta assertiva, convém destacar o estudo de Soares e Teixeira (2006), realizado no estado de Minas Gerais, que teve por objetivo central

[...]avaliar a associação dos perfis dos diretores das escolas estaduais mineiras com os rendimentos dos alunos que participaram do Programa de Avaliação da Educação Básica do Sistema Mineiro de Avaliação Educacional – Proeb/Simave – 2002. A identificação dos perfis dos diretores, classificados a partir de três tendências na gestão escolar – a gerencial, a tradicional e a democrática [...]. Utilizando técnicas de regressão hierárquica, os resultados sugerem uma associação do diretor, caracterizado como plenamente democrático, com uma maior proficiência em Língua Portuguesa do aluno da escola. (SOARES; TEXEIRA, 2006, p. 155).

Outro estudo que merece o destaque é de Silva (2020), que se

propôs a investigar se a liderança escolar influencia os resultados de aprendizagem dos estudantes nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, foram selecionados um conjunto de dados do questionário socioeconômico do SAEB das edições de 2013, 2015 e 2017 que abordam questões relacionadas à liderança a partir do que a literatura estudada aponta, assim como a nota dos alunos nessas provas, que passaram a compor um modelo de regressão linear múltipla. A análise apontou que a liderança tem uma associação positiva com a nota, podendo ser múltipla. A análise apontou que a liderança tem uma associação positiva com a nota, podendo exercer uma influência equivalente a 12 pontos na nota do SAEB, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. (SILVA, 2020, p. 5).

---

<sup>33</sup> Segundo Chiavenato (2003), há três estilos de liderança que impactam na execução no desempenho dos liderados, são elas: liderança autocrática, centralizadora e impositiva; liderança liberal (*laissez-faire*), na qual o líder delega as tomadas de decisão ao grupo, participando minimamente e sem fazer o acompanhamento necessário da execução das tarefas, e; liderança democrática, onde o líder incentiva a participação dos liderados nas diretrizes a serem seguidas, fazendo com que cada membro do grupo assuma a responsabilidade para que os objetivos sejam alcançados e elevando a qualidade dos trabalhos realizados.

As evidências apontadas por estes estudos demonstram que não por acaso as duas primeiras dimensões da BNC-Diretor Escolar são respectivamente: a Político-Institucional e a Pedagógica. De acordo com Souza (2021), elas estão assim elencadas antes das dimensões Administrativo-Financeira e Pessoal Relacional em virtude da natureza político-pedagógica do trabalho do gestor escolar, marcando as especificidades do trabalho deste profissional.

Vale ressaltar que, uma vez que o(a) gestor(a) da instituição de educação infantil esteja ciente dos impactos de sua atuação, na influência que pode exercer para a construção de uma educação com mais oportunidades de aprendizagens para as crianças de zero a cinco anos, poderá contribuir, mesmo frente aos desafios enfrentados cotidianamente no exercício de sua função ou frente as possíveis limitações enfrentadas em decorrência de fatores externos à instituição, com a redução de desigualdades educacionais que, atualmente, são fortemente presentes dentro de uma mesma escola, entre escolas e redes de ensino em nosso país.

#### **4 INVESTIGANDO AS PRÁTICAS DE GESTÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: BUSCANDO A REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS**

Esta seção, apresenta os resultados das investigações realizadas em duas instituições de educação infantil do município de São Luís, Maranhão, a fim de analisar como o trabalho do gestor escolar nesta etapa pode contribuir para a redução das desigualdades educacionais em etapas posteriores de educação. Dessa forma, a análise inicial se fundamentou nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil destinados aos gestores (BRASIL, 2018).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil foram elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI), da Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI) e da Secretaria de Educação Básica (SEB) (BRASIL, 2018). O referido documento tem por finalidade “orientar o planejamento e a avaliação das práticas pedagógicas em instituições de Educação Infantil em todo país, com o objetivo de subsidiar a construção e o fortalecimento de práticas em prol da efetivação dos direitos das crianças de 0 a 5 anos a uma Educação Infantil de qualidade.” (BRASIL, 2018 p.14).

Este documento contempla as mudanças ocorridas na legislação desde 2006, ano que esse documento foi publicado pela primeira vez e encontra-se dividido em oito áreas focais<sup>34</sup>, abrangendo um total de 233 parâmetros, dentre os quais 52 são concernentes à função de Gestores de Instituição de Educação Infantil (BRASIL, 2018). Dessa forma, este documento busca provocar reflexões sobre as práticas pedagógicas e a rotina em cada instituição, com vistas a elevar a qualidade da educação, considerando que este é um processo de constante evolução (BRASIL, 2018).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil destinados aos gestores de creches e pré-escolas estão divididos em oito áreas focais e apresentam os princípios basilares de cada parâmetro, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

---

<sup>34</sup> Gestão dos sistemas e redes de ensino (30 Parâmetros); Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da educação infantil (31 Parâmetros); Gestão das instituições de educação infantil (52 Parâmetros); Currículos, interações e práticas pedagógicas (41 Parâmetros); Interação com a família e a comunidade (17 Parâmetros); Intersetorialidade (10 Parâmetros); Espaços, materiais e mobiliários (27 Parâmetros), e; Infraestrutura (31 Parâmetros) (BRASIL, 2018).

Quadro 3 – Áreas focais, Princípios e Parâmetros por princípio

<b>Área focal</b>	<b>Princípios</b>	<b>Parâmetros</b>
Gestão dos Sistemas e Redes de Ensino	1.1) Gestão de acesso, oferta e matrícula 1.2) Sistema de Ensino/Rede de Ensino	1.2) 4
Formação, Carreira e Remuneração dos Professores e demais Profissionais da Educação Infantil	2.1) Seleção, carreira e valorização dos Professores e profissionais 2.2) Formação inicial e continuada dos Professores e profissionais 2.3) Condições de trabalho dos Professores e profissionais da educação	2.3) 4
Gestão das Instituições de Educação Infantil	3.1) Planejamento e avaliação 3.2) Projeto Pedagógico 3.3) Transições (casa-Instituição; ano a ano; entre etapas) 3.4) Instâncias colegiadas 3.5) Promoção da saúde, bem-estar e nutrição	3.2) 15 3.3) 4
Currículos, Interações e Práticas Pedagógicas	4.1) Campos de Experiência: multiplicidade de Experiências e Linguagens 4.2) Qualidade das Interações 4.3) Intencionalidade pedagógicas 4.4) Observação, planejamento, documentação e reflexão das práticas pedagógicas e dos aprendizados das crianças	4.1) 2 4.2) 2 4.4) 4
Interação com a Família e a Comunidade	5.1) Relações com a família e a comunidade	15
Intersetorialidade	6.1) Rede de Proteção Social	2
Espaços, Materiais e Mobiliários	7.1) Organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento 7.2) Insumos pedagógicos e materiais	-
Infraestrutura	8.1) Localização e entorno, características do terreno, serviços básicos, condições de acesso à edificação e condicionantes físicos ambientais 8.2) Programa de necessidades, setorização, fluxos, áreas e proporções entre ambientes	-
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>52</b>

Fonte: Parâmetros Nacionais de Qualidade da EI. (BRASIL, 2018).

Com base nestes parâmetros, foi realizada a pesquisa para coleta de dados dividida em duas etapas. Primeiramente, disponibilizado por meio da ferramenta *Google Forms*, um questionário com gestores de instituições de Educação Infantil e, finalizada esta etapa de coleta de dados, foram realizadas entrevistas com gestoras

de duas instituições, escolhidas dentre aquelas que responderam ao questionário, pelo critério de tempo de atuação na gestão escolar e na educação infantil.

#### 4.1 O espaço da pesquisa

Atualmente, a rede de instituições de Educação Infantil de São Luís é composta por 95 escolas, sendo 78 sedes e 17 anexos. Sobre esses anexos, é importante destacar que são “espaços criados para atender a demanda excedente, que em sua maioria, funcionam em prédios alugados com infraestrutura inadequada” (SÃO LUÍS, 2015, p. 29). Essas instituições estão divididas em 7 núcleos, conforme seguem abaixo:

Quadro 4 – Quantidade de Unidades de Educação Básica (UEBs) por núcleo

<b>Núcleo</b>	<b>Escolas</b>	<b>Anexos</b>
Centro	13	1
Coroadinho	7	1
Itaqui-Bacanga	6	2
Cidade Operária	12	1
Anil	6	5
Turu-Bequimão	7	3
Rural	27	4
<b>Total</b>	<b>78</b>	<b>17</b>

Fonte: Relação de UEBs de Educação Infantil oficial da SEMED (2022).

Conforme já explicitado anteriormente, a coleta de dados para esta pesquisa se dividiu em dois momentos e espaços diferentes. No primeiro momento optou-se por utilizar o ambiente virtual, compartilhando um questionário elaborado pelo *Google forms* com gestores das instituições da rede. O segundo momento consistiu em uma pesquisa de campo, realizada em duas instituições da rede uma na zona urbana e outra na zona rural: 1) Creche Criança Feliz<sup>35</sup>, que possui um total de 94 crianças, entre três e cinco anos, matriculadas nos turnos matutino e vespertino, cuja equipe docente é composta por sete educadoras, duas coordenadoras pedagógicas (matutino/vespertino) e dois apoios pedagógicos<sup>36</sup> (matutino/vespertino); 2) Creche Educere, com 159 crianças, entre três e cinco anos, matriculadas nos turnos matutino e vespertino, sendo que a equipe docente é formada por 14 educadoras e não possui coordenadora pedagógica nem apoio pedagógico.

<sup>35</sup> Foi adotado um nome fictício para ambas as instituições pesquisadas, a fim de preservar a identidade das gestoras que participaram desta investigação.

<sup>36</sup> Apoio pedagógico trata-se de educadora concursada, que em virtude de algum problema de saúde, não pode continuar em sala de aula precisando ser readaptada.

## **4.2 Os sujeitos da pesquisa**

Tendo em vista que o objetivo principal desta investigação é “analisar atuação do(a) gestor(a) escolar em instituições de Educação Infantil da rede pública de ensino do município de São Luís, Maranhão”, o universo de gestores deste estudo abrange estes profissionais nas Unidades de Educação Básica da Rede Pública Municipal de São Luís.

Desse modo, esta investigação contou com a participação de oito gestoras da rede na primeira etapa da pesquisa equivalente ao compartilhamento do questionário dentre as quais duas foram escolhidas para participarem da pesquisa de campo com a realização de entrevistas semiestruturadas.

Sete (7) dentre as oito (8) participantes são graduadas em Pedagogia e uma (1) é graduada em Letras dentre as quais quatro relataram ser pós-graduadas sendo duas em Gestão Escolar, uma em Gestão Pública Municipal e uma pós-graduada em Educação Infantil e Planejamento Educacional.

Optou-se por eleger uma Gestora da Zona Urbana e uma Gestora da Zona Rural. Assim, as 2 (duas) gestoras que participaram das entrevistas semiestruturadas, são graduadas em Pedagogia e possuem vasta experiência em gestão escolar.

A primeira foi escolhida pelo critério de tempo de atuação na Educação Infantil. Possui pós-graduação em Educação Infantil e Planejamento Educacional com mais de 30 anos de experiência, dentre os quais dez anos atua na gestão escolar. A segunda gestora foi escolhida pelo critério de tempo de atuação na gestão escolar, possuindo mais de 45 anos de experiência como gestora escolar no Ensino Fundamental e 1 ano a Educação Infantil na rede municipal.

## **4.3 A coleta dos dados e seu processo de análise**

Para a coleta dos dados da pesquisa, foi utilizada a técnica do questionário, que foi compartilhado com 94 gestoras e 01 gestor das instituições de educação infantil da rede pública municipal de São Luís, Maranhão, que permaneceu aberto para ser respondido por gestores da rede pública municipal nos meses de maio e junho, visando contar com a participação de cerca de 40% do total destes profissionais, que representaria um total de 48 gestores(as). Contudo, apesar dos compartilhamentos nos grupos de gestores, apenas 8 (oito) gestoras responderam ao questionário.



O questionário foi elaborado com perguntas abertas e perguntas fechadas. Algumas perguntas fechadas tiveram por finalidade levantar o perfil destas profissionais tais como: idade, formação, tempo de atuação e gênero são bastante objetivos e de simples categorização. No entanto, as perguntas abertas que visaram averiguar concepções referentes as especificidades da Educação Infantil requereram interpretação controlada, que de acordo com Bardin, significa “formulação de hipóteses implícitas, regras de pertinência entre projeção teórica e conteúdo do texto” (BARDIN, 2016, p. 68). Mesmo algumas perguntas fechadas demandam esse exercício, a fim de que seja possibilitar a realização das inferências.

Desse modo, responderam ao questionário 8 (oito) gestoras com idades entre 35 e mais que 65 anos, todas naturais de São Luís, Maranhão. O tempo de atuação na gestão da Educação Infantil variou entre 1 (um) e 35 anos, com duas respondentes com mais de 45 anos de experiência na gestão de instituição educativa, embora com menos de 2 anos como gestoras na Educação Infantil. Mesmo estas gestoras com menos experiência na Educação Infantil consideram esta etapa um dos pilares para o desenvolvimento global das crianças na qual se promove as aprendizagens por meio da ludicidade e onde precisam ser estabelecidas relações afetivas positivas para que, de fato, a criança possa se devolver integralmente, sobretudo cognitivamente.

A segunda etapa consistiu em uma pesquisa de campo com a realização de entrevistas semiestruturadas, com 2 (duas) gestoras dentre as oito gestoras que responderam ao questionário, que aceitaram prontamente participar. Esta etapa que, por sua vez, teve por objetivo analisar, a partir das respostas ao roteiro elaborado, a atuação das gestoras em consonância com a os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil bem como à luz de todo referencial teórico apresentado nesta dissertação.

#### **4.4 A atuação das gestoras entrevistadas: resultados e discussões dos dados analisados**

Ao iniciar o percurso teórico-metodológico desta investigação a proposta era analisar atuação de gestores(as) escolares de instituições de Educação Infantil da rede pública de ensino do município de São Luís, Maranhão, com vistas à implementação dos marcos teóricos e legais para esta etapa.

Este objetivo foi delineado partindo do pressuposto de que os marcos legais para a educação infantil visam a garantia da qualidade para esta etapa da educação básica, considerando que a garantia da qualidade da educação, com igualdade de oportunidades, igualdade de conhecimentos e igualdade de tratamento, se faz necessária para a promoção de uma educação básica mais justa e, por conseguinte, com menos desigualdades educacionais. Nesse sentido Derout (1992), ressalta que

Todas as crianças, qualquer que seja sua origem familiar, social e étnica, têm o mesmo direito ao desenvolvimento máximo que sua personalidade comporte. Elas não devem encontrar nenhuma outra limitação que não seja a de suas aptidões. Portanto, o ensino deve oferecer a todos possibilidades iguais de desenvolvimento, oferecer a todos o acesso à cultura, democratizar-se menos por uma seleção que distancie os mais dotados do povo do que por uma elevação contínua do nível cultural do conjunto da nação. A introdução da 'justiça na escola' por meio da democratização do ensino porá cada um no lugar que suas aptidões lhe permitam, para o bem superior de todos. (DEROUE, 1992 *apud* CRAHAY, 2013, p. 14).

Isso posto, é importante destacar que apesar de inicialmente termos pautado nossa pesquisa de campo nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, que, por sua vez, estão atrelados aos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, a partir do qual foi elaborado o roteiro da entrevista. No decorrer da pesquisa empírica, foram percebidos outros aspectos que, dentro da realidade de cada instituição pesquisada, concorrem para a qualidade dos processos educativos na primeira infância. Entretanto, foram percebidos, também, pontos que comprometem esses processos.

Dessa forma, a pesquisa empírica consistiu em três encontros com cada gestora entre os meses de novembro e dezembro de 2022. Cada encontro teve em média 45 minutos. Fez-se necessário assim proceder, para que a entrevista não ficasse cansativa, tendo em vista que a cada pergunta as gestoras contavam diferentes situações vivenciadas na instituição, fazendo com que fosse preciso deixar para outro encontro a continuidade do roteiro de perguntas semiestruturadas.

Os dados levantados foram analisados e categorizados, de modo a tornar visíveis as contribuições das gestoras entrevistadas para assegurar às crianças o direito ao seu pleno desenvolvimento e explicitar as barreiras encontradas pelas mesmas para garantir a qualidade da Educação Infantil, uma vez que o governo municipal, em articulação com o governo estadual e federal, é o maior responsável pela garantia deste direito da criança, por meio de políticas públicas.

#### 4.4.1 Proposta pedagógica: um instrumento para a garantia da qualidade da educação infantil

De acordo com Veiga (2013, p. 11), a Proposta Pedagógica (PP) “[...] tem sido objeto de estudos para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível, nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade do ensino. Tendo em conta que a Proposta Pedagógica é um instrumento balizador de todas as ações educativas, representa a identidade da escola e imprescindível para guiar as ações. Deve ser considerado “[...] como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. (VEIGA, 2013, p. 13).

Partindo desse pressuposto, foi investigada a elaboração e implementação deste documento, à luz do que orienta os Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2018). Constatou-se, contudo, que no ano de 2022 as instituições pesquisadas diferem neste assunto.

Enquanto a gestora da UEB da Zona Urbana encontrou dificuldade para seguir avaliando continuamente se as ações estavam em consonância com a Proposta Pedagógica, a gestora da UEB da Zona Rural relata que sempre estão avaliando as práticas dentro do que foi proposto por toda comunidade escolar, que sempre participa ativamente.

A gestora da UEB da Zona Urbana comenta que quando iniciou seu trabalho na etapa da Educação Infantil, no final do ano de 2021, em reunião com as professoras, uma de suas primeiras ações foi revisar o Projeto Político-Pedagógico. No entanto, percebeu que as professoras não tinham aproximação com aquele documento, conforme pode ser constatado na sua fala:

*“Ficou muito claro para mim, no dia, que elas nem conheciam o Projeto Político-Pedagógico e a escola estava com o Projeto pronto. [...] Nós sentamos a manhã todinha e fomos conhecer, ler esse documento.”*

É possível inferir desta fala que as professoras não participaram da elaboração da proposta pedagógica, o que vai de encontro ao que está estabelecido nos normativos para a educação infantil. Por outro lado, embora a referida gestora reconheça a importância de estar revisitando-o continuamente ela relata que tem encontrado dificuldades para fazê-lo. A maior delas é a falta de autonomia da gestão em virtude de a instituição ser um anexo. Ela admite que durante o ano de 2022, este documento, que pauta as práticas pedagógicas, ainda não tinha sido consultado.

Já na experiência da UEB da Zona Rural há uma cultura de avaliar continuamente a implementação das práticas pedagógicas, fazendo reconsiderações quando necessário. A gestora ressalta que as professoras auxiliam bastante neste processo. Conforme relata:

*“Elas me ajudam muito [...] nessa prática. Eu vou juntando o que eu vou lendo, o que eu vou estudando com a experiência de sala de aula delas e isto vai se tornando bem palpável no processo. [...] aí a gente vai lá na Proposta e registra. Eu digo o que as professoras vão me dando, me iluminando, eu vou organizando isso de uma forma sistemática para colocar no documento. [...] E elas são muito experientes, tem muito tempo já de trabalho, de sala de aula.*

Já com relação à participação da comunidade escolar na implementação da PP gestora da UEB da Zona Rural, afirma que “[...] já instituiu uma cultura do coletivo [...]” na instituição, a gestora da UEB da Zona Urbana relata que tem buscado promover esta participação, mas precisa avançar.

É importante ressaltar que de acordo com Paro (2016), a participação da comunidade na gestão do pedagógico da instituição educativa é necessária para que não haja a redução da gestão escolar, que é de natureza eminentemente política, a sua dimensão estritamente tecno-burocrática. Para o referido autor, pais/responsáveis devem acompanhar as ações da escola, em um exercício pleno de cidadania, “[...] colaborando com ela na pressão junto aos órgãos superiores do Estado, para que este ofereça condições objetivas possibilitadoras da realização de um ensino de boa qualidade.” (PARO, 2016, p. 65).

#### 4.4.2 Gestão Participativa: responsabilidade pelo desenvolvimento da criança compartilhada entre a escola e a família

A gestão democrática do ensino é preceituada na Constituição Federal, reafirmada na LDB (BRASIL, 2017a) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Este preceito constitucional é também um princípio pedagógico fundamental para garantir a qualidade na Educação Infantil, que pode ser observado nas instituições pesquisadas. Representada na fala que segue:

*“[...] aqui a gente. Então quando a gente vai planejar todas dizem. Eu não decido nada sozinha. Tudo que eu tenho que decidir eu primeiro me sento com as professoras e digo: gente olha a SEMED ela tá me demandando isso [...] Bora ver como é que gente faz da melhor forma. Eu não chego já ditando alguma coisa. Eu me*

*sento com elas e envolvo. Até porque eu envolvendo-as na situação, elas se sentem também responsáveis. Então eu as envolvo em todas as decisões [...]”* (Gestora da Zona Rural).

As gestoras demonstraram preocupação especial com a participação das famílias, buscando estar sempre escutando os pais/responsáveis e professoras a fim tornar cada membro da comunidade corresponsável pelo desenvolvimento das crianças. traduz na seguinte fala:

*“Se eu digo: Pai, o que que você acha do nosso trabalho com o seu filho? Com é que foi? Seu filho aprendeu, não aprendeu? Ele se desenvolveu? O que que você achou do nosso trabalho? Dentro das palavras dele, ele que vai dizer [...] aí eu vou anotando as palavras chaves. Aí eu digo: é importante que eles participem. Importante que vocês digam. Porque se vocês não disserem o que está agradando e que não está agradando, a escola não pode melhorar. Ofertar para os filhos de vocês o melhor. Então se vocês disserem que gostaram, ótimo, a gente vai permanecer, o que não gostaram, a gente vai melhorar nesse sentido.”* (Gestora da Zona Rural).

Conforme expressa o princípio 5.1 dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil “[...] as relações cooperativas e colaborativas entre Gestores, profissionais e família, de maneira sensível respeitosa e de comunicação recíproca [...]” (BRASIL, 2018, p. 55) repercute no desenvolvimento das crianças e em suas aprendizagens.

Por outro lado, Monção (2019, p. 169) ressalta que

Estabelecer relações democráticas entre os sujeitos que participam do cotidiano das instituições de educação infantil, com vistas a garantir os direitos fundamentais das crianças, demanda, em primeiro lugar, a compreensão de que a criança é um ser competente, sujeito de direitos e foco de todo o trabalho pedagógico. Em segundo lugar, a educação da criança efetivada nas instituições de educação infantil deve ser compartilhada com sua família, constituindo-se como um processo de diálogo e partilha, uma vez que não é possível respeitar os direitos das crianças sem se respeitarem também os direitos de suas famílias. [...]

Nessa perspectiva, as gestoras entrevistadas relatam que buscam aproximar cada vez mais os pais/responsáveis à escola, sempre pautadas em muito empatia e respeito:

*“[...] A gente sabe que a família e a escola têm que ser grandes parceiros. Por isso eu sempre procuro fazer reuniões aconchegantes, prazerosas, para não ficar aquela coisa maçante, cansativa. [...] Eu trabalho dessa forma. Com muito amor, com*

*muito carinho, com muito respeito. [...] Ouvindo os pais a qualquer hora que eles chegam na escola, também. [...]*” (Gestora da Zona Urbana).

*“Sempre que a gente chama os pais pra qualquer atividade aqui, eles participam. [...] nas reuniões eu sempre proponho uma atividade para eles, não para eu falar. [...] a gente organiza cantinhos para eles fazerem, para eles saberem o que as crianças fazem na escola [...]. Por que que eu faço isso? Pra eles entenderem que as crianças fazem essas atividades brincando, mas eles aprendem muito com isso e pra desconstruir aquela ideia que a criança vem para a educação infantil, ou para o jardim como eles falam, pra brincar. E eles vem pra brincar mesmo, só que na brincadeira tem uma intencionalidade para eles aprenderem alguma coisa [...] atitudes que eles vão aprender para a vida, a vida toda, e que eles precisam desenvolver nesse momento aqui, na educação infantil. [...]*” (GESTORA da UEB da Zona Rural)

Estas formas de buscar trazer as famílias para mais perto da escola são extremamente necessárias, pois a instituição de Educação Infantil e as famílias têm papéis complementares. Entretanto, convém destacar que Kramer (2006), adverte que se deve evitar tanto reuniões em que há cobrança dos pais/responsáveis e reclamações sobre as crianças, quanto reuniões didáticas ou normativas em que se pretende ensinar os pais. como cuidar de seus filhos.

Conforme já mencionado na Seção 2 é imprescindível abrir um caminho de mão dupla entre escolas e famílias, propiciando conhecimento tanto da realidade familiar, cultural e social, como da realidade escolar (metas, atitudes e propostas educacionais). Cabe à escola fomentar essa participação, atrair as famílias e criar um ambiente propício ao diálogo, a troca de experiências e ao respeito.

Nesse sentido, vale destacar o relato da Gestora da UEB da Zona Urbana:

*[...] os pais entram e saem dessa escola, todo dia, toda hora. Aqui não é restrita a entrada deles. Eles entram, eles falam comigo. Eu acredito que uma escola de educação infantil não pode restringir os pais a entrarem na escola. Pra conversarem o momento que tem livre pra vim dar duas palavras com a professora. [...] Esse rápido momento de convivência com a família faz com que os pais se sintam participes dessa comunidade.*

A aproximação entre a família e a escola contribui para o desenvolvimento da criança, de maneira que uma educação de qualidade para crianças na primeira infância deve visar à educação para a cidadania e deve reconhecer que o trabalho conjunto com as famílias é um grande auxiliador de um projeto pedagógico.

#### 4.4.3 A necessária atuação do(a) gestor(a) escolar na atenção e cuidado com a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Um desafio enfrentado em ambas as instituições pesquisadas é a falta de cuidador para fazer o acompanhamento das crianças com TEA. Algumas crianças demandam mais cuidados, o que repercute na execução das atividades propostas para turma. Mesmo que na Educação Infantil o planejamento permita uma maior flexibilização, por vezes, não é possível dar andamento as atividades pensadas para a promoção das habilidades e competências das crianças.

Por vezes, os desafios enfrentados dizem respeito a atenção e cuidado com todas as crianças e a necessidade de fazer as devidas orientações a fim de que aquelas que apresentam sinais de desenvolvimento atípico possam ser devidamente acompanhadas. Sendo que as gestoras se sentem desassistidas, pois a gestão da rede não concede apoio técnico para a execução dos trabalhos realizados com estas crianças dentro da escola.

A gestora da UEB da Zona Rural relata que sente necessidade de orientações para trabalhar com crianças com deficiência:

*“Eu me sinto muito perdida e sem suporte da Secretária de Educação. [...] Não nas gestões anteriores, porque as técnicas não vinham com muita constância, mais vinham, mas nessa agora atual, nunca vieram [...]. Não está tendo um acompanhamento de forma alguma. Não está.”*

A gestora da UEB da Zona Urbana relata que quando as professoras percebem alguma criança com desenvolvimento atípico, logo ela chama as famílias para conversar e orienta a buscarem acompanhamento de profissionais especializados e até mesmo através de parcerias consegue facilitar o agendamento de consultas, para que as crianças possam ser mais bem assistidas.

Entretanto, a gestora ressalta que busca fazer tudo isso, porque se preocupa com as crianças e percebe a necessidade das famílias que muitas vezes não têm conhecimento adequado para resolver estas situações, mas, considera que este cuidado deveria ser por parte da própria Secretária de Educação pois, esta é uma necessidade presente em toda rede e as gestoras não têm como auxiliar os pais nesse sentido.

Tal situação remete à Área Focal 6 dos Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2018) que dispõe sobre a Intersetorialidade que,

por sua vez, objetiva a integração de Políticas Públicas intersetoriais buscando assegurar a proteção integral da criança. Conforme exposto pelas gestoras entrevistadas, esse é um ponto que carece de mais atenção do poder público. Sobretudo, no tocante as crianças, que necessitam de atendimento especializado.

#### 4.4.4 A liderança em gestão escolar: um diferencial na garantia dos direitos das crianças durante e após a pandemia

Considerando que o período do isolamento social imposto pela Pandemia da Covid 19 ocasionou o fechamento das escolas, fazendo emergir preocupação com o desenvolvimento das crianças, tendo em vista que estas estavam isoladas em suas casas, as escolas passaram a articular estratégias para alcançá-las. Sobre a UEB da Zona Urbana, as atividades presenciais já iriam ser retomadas na instituição de Educação Infantil cuja direção a entrevistada iria assumir. Já a gestora da UEB da Zona Rural, compartilha como foram desenvolvidas essas estratégias em sua escola:

*“Primeiro nós fizemos uma reunião, e no caso aqui essa reunião foi online, onde a gente acertou como iria fazer um plano de ação para atender nossas crianças nesse período. [...] o que ficou determinado? Que cada professor me mandasse por e-mail suas sugestões de atividades, de acordo com a sua faixa etária [...]. Cada professora me mandava experiências e eu via se essas experiências tinham possibilidade de serem feitas a partir do grupo de WhatsApp que nós já tínhamos, mesmo antes da pandemia [...] para que nós pudéssemos falar com as famílias sobre o que fosse necessário: Uma febre, uma roupa suja... [...]. quando surgiu a pandemia o grupo de WhatsApp já estava consolidado. Então o que a gente pensou? Planejar atividades de forma que a gente pudesse atender pelo grupo [...] o que nós pensamos juntas? Foi que nós não iríamos mandar nada para escrever [...] até por conta do nosso trabalho, já é uma concepção consolidada [...] a gente só pensava em atividades em que as crianças pudessem fazer coisas, usando seu próprio espaço de casa [...] junto dessas propostas, a gente incluía os pais [...] as professoras faziam lives com as crianças [...] elas faziam chamadas de grupo com eles [...]”*

Foi possível perceber que a forma como foram desenvolvidas as atividades remotas na UEB da Zona Rural influenciou na assiduidade das crianças no retorno as atividades presenciais, levando em consideração que a gestora não precisou lidar com muita infrequência. Muito embora, conforme exposto em ambas as falas, vários fatores externos, sobretudo questões familiares, influenciem também nesse aspecto.



Por outro lado, a gestora da UEB da Zona Urbana, frente à alta taxa de infrequência, precisou realizar a busca ativa, de forma constante para poder conscientizar os pais da importância da assiduidade das crianças à escola para suas aprendizagens e para o recebimento do auxílio do Bolsa Família. Conforme se observa no trecho abaixo:

*“[...] hoje a gente percebe muito que há um índice de muita infrequência das nossas crianças na escola, e eu como gestora [...], tenho feito a busca ativa. Eu vou nas casas, eu telefono diariamente, eu procuro chamar a família, através de reuniões [...] até para eu poder ajudar essa família [...] para ter o entendimento do porquê essa criança não está indo pra escola [...]. A gente tem que ter um olhar diferente para essa criança e buscar, realmente, a permanência dela na escola. O gestor da escola é a figura principal. Ele tem que estar na frente nessa situação [...]”* (GESTORA da UEB da ZONA URBANA).

É possível perceber, em ambas as situações, que as gestoras se colocam como responsáveis por garantir o direito das crianças à educação. Que é um princípio 1.1 dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Apresentando, nesses contextos competências da dimensão Político-Institucional, da BNC-Diretor Escolar, tais quais: liderar a gestão da escola, responsabilizar-se pela organização da escola e desenvolver visão sistêmica e estratégica. Revelando que em diferentes situações a ação do gestor é de suma importância para a garantia dos direitos das crianças.

Cabe ressaltar uma outra experiência compartilhada pela gestora da UEB da Zona Urbana, quando era diretora de uma escola do Ensino Fundamental I, por provocar a reflexão sobre a garantia do direito das crianças à educação. Esse relato caracteriza plenamente que, embora esta pesquisa aponte para o/a gestor/a escolar como uma figura central, dentro da escola, para a garantia na qualidade da educação, existem situações que fogem de seu campo de atuação.

A gestora relata que teve um ano em que a escola na qual atuava não tinha professores para as disciplinas de matemática, língua portuguesa, história e geografia, porém, ela entrou em contato com uma amiga na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), que enviou discentes das graduações como estagiários para cobrir essa lacuna. Como a escola não tinha coordenador(a) pedagógico(a), ela que acompanhava estes estagiários nos planejamentos. Conforme relata a própria

gestora, aquele ano foi muito desafiador, mas ela se sentia responsável pelo processo de ensino-aprendizagem daquelas crianças.

Já na Educação Infantil, diante da necessidade de serem desenvolvidas atividades de psicomotricidade, artes e musicalização com as crianças, buscou parcerias para que estas atividades fossem realizadas. Todavia, a realidade é que poucas instituições conseguem firmar parcerias com o intuito de promoverem estas atividades.

De acordo com as gestoras entrevistadas, a falta de professores e de coordenadores em instituições da rede pública do município de São Luís, ainda é um desafio presente. Este é um problema que agrava as desigualdades educacionais cuja resolução compete ao poder público. Cabe a este assegurar que todas as escolas tenham coordenadores, professores e cuidadores, além dos recursos e insumos necessários para a promoção de uma educação qualitativamente referendada.

#### 4.4.5 Avaliação na Educação Infantil: a observação e o registro como qualificadores deste processo

A LDB estabelece que uma das regras de organização da educação infantil é a “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 2017a, p. 22).

Em face disto, buscou-se conhecer as concepções das gestoras entrevistadas sobre a prática do registro do desenvolvimento das crianças. Dessa forma, foi possível perceber o valor que as gestoras atribuem a esta prática. Conforme se evidencia na fala da gestora da UEB da Zona Rural:

“ *Avaliar na Educação Infantil, é observar e registrar os processos, os percursos da criança e não somente o resultado final.*” [...] *Na nossa escola nós temos um caderno de registro para observar o dia a dia, porque eu digo: se num momento, no dia a dia o professor não tiver esse registro, com certeza ele não vai conseguir no final do semestre fazer o relatório da criança. Então, essa questão do registro é indispensável, tem que registrar todos os processos das crianças do dia a dia em sala de aula.*”

Nesse mesmo sentido, tem sido desenvolvido o trabalho de documentação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças na UEB da Zona Urbana. A

gestora enfatiza que “*a professora tem que fazer os registros das atividades das crianças*”. A mesma relata que no início do ano dá um caderno para cada professora para incentivá-las a fazerem os registros. Também as incentiva a registrarem suas práticas através de fotos ela argumenta com as professoras que elas precisam valorizar o trabalho desenvolvido pois estas são “a mola mestra” no processo de aprendizagem das crianças.

#### 4.4.6 Formação Continuada: a importância da identidade profissional

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil consideram ser de suma importância a organização de programas de formação continuada para professores(as) e demais profissionais da educação. Tratasse de uma direito a ser garantido a fim de que venham a aprimorar sua prática e desenvolver sua identidade profissional no exercício de seu trabalho.

Para Libâneo (2015), a formação continuada irá ensejar não somente no desenvolvimento profissional, mas no desenvolvimento pessoal, também, mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas reuniões pedagógicas e nos conselhos de classe.

Dessa forma, os programas de formação continuada devem propiciar a reflexão sobre a prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos. Devem ainda auxiliar os educadores nas tomadas de decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, Monção (2019, p. 176) considera que

[...] uma das principais tarefas da gestão é promover um processo de formação continuada que envolva toda a equipe de profissionais. Essa formação deve ser pautada na leitura e reflexão a respeito do cotidiano à luz dos direitos das crianças e dos conhecimentos produzidos sobre a infância e a criança pequena e sua educação em espaços coletivos. (MONÇÃO, 2019, p. 176).

É sabido que a formação continuada é de suma importância para o desenvolvimento profissional do educador, mesmo que este já tenha muitos anos de carreira, pois a sociedade está em constante transformação e estas transformações se refletem no modo de ser da instituição educativa e no modo como o processo de ensino aprendizagem se desenvolve. Como bem observa a gestora da UEB da Zona Urbana: “*Educação é vida e a gente sempre aprende nessa vida. A gente não pode*

*nunca ficar alheia. [...] já tenho quarenta e sete anos de serviço e aqui todos os dias eu estou aprendendo.”*

A referida gestora relata que quando entrou na rede há trinta anos, não havia formações para gestores. Somente a partir da gestão do Prof. Moacir Feitosa que estas passaram a ser realizadas. Vale destacar que, o Prof. Moacir Feitosa foi relator conselheiro das Diretrizes Curriculares Nacionais e atuou, pela primeira vez como Secretário Municipal de Educação de São Luís nos anos de 2002 a 2010.

No tocante à formação continuada da equipe docente que se dá nas instituições pesquisadas, as gestoras relatam que participam ativamente de todas as formações. Estas, por sua vez, são organizadas a partir das necessidades colocadas pelas próprias professoras e visando sempre a garantia dos direitos das crianças. Como pode se observar nos seguintes relatos:

*“Você não imagina como eu tenho uma preocupação, uma responsabilidade quando se fala em formação. [...] Na Jornada Pedagógica eu procuro trabalhar as necessidades que elas trazem. [...] Participo de todas as formações. [...] estou sempre aprendendo. (Gestora da UEB da Zona Urbana)”.*

*“Ao passo que falar da formação continuada de professores na minha escola, significa que todas são responsáveis pela formação, não somente o gestor ou eu como coordenadora que sou, mas todo mundo que trabalha na escola. Cada um dá a sua contribuição[...]. (Gestora da UEB da Zona Rural).*

Esta fala retrata a necessidade da participação ativa de todas as educadoras para que se sintam corresponsáveis. Considerando o que observam as gestoras entrevistadas:

*[...] o processo de formação é a longo prazo e tem que ter esse caráter de interesse do professor, interesse coletivo, para poder alcançar o professor. Porque chega um determinado tempo que as professoras não querem mais participar da formação (Gestora da UEB da Zona Rural).*

*“A gente sabe que nem todas as professoras gostam de formação. Questionam a necessidade de formação, alegando que já estão prontas.” (Gestora da UEB da Zona Urbana).*

A gestora da UEB da Zona Rural, que atua desde 2012 na gestão escolar e acumula duas funções de coordenadora e gestora<sup>37</sup>, participando das formações tanto de gestores quanto de coordenadores, assim conhecendo as realidades das instituições de educação infantil, considera que a articulação da formação continuada que ocorre nas escolas precisa avançar. Ela percebe que este é ponto ao qual precisa ser dada mais atenção, conforme observa:

*“Então eu acho que as gestoras, a maioria delas, precisam melhorar na organização da sua equipe, na hora de pensarem uma formação, na hora de trazer para a formação. [...] muitas coisas eu trago das minhas colegas lá da formação dos gestores, dos coordenadores, mas 90% do que eu trago para a formação é a necessidade que eu vou observando na hora do meu trabalho, nos processos da escola. Então são as necessidades das professoras.”*

Outra prática que concorre para a formação em serviço da equipe docente, é a prática da autoavaliação. A partir desta é que as necessidades vão surgindo e o(o) educador(a) tem a oportunidade fortalecer sua identidade profissional. Embora esta não seja uma prática que faça parte do cotidiano nas instituições pesquisadas, a gestora da UEB da Zona Rural relata o seguinte:

*“Eu tenho esse hábito de sempre registrar as coisas que não estão bem no processo. Durante o trabalho, nas experiências eu vou anotando porque eu esqueço. Às vezes é muita coisa e a gente acaba esquecendo. Então, quando eu registro eu posso resgatar isso na hora das reuniões. Então eu tenho esse hábito. Eu vou registrando coisas que [...] podem ser melhoradas. [...] Nas reuniões que a gente faz de 15 em 15 dias, eu vou tocando nesses pontos que não estão muito bem e vou perguntando pra elas [...]. Mas para elas mesmas se autoavaliarem.”*

Essa perspectiva de autoavaliação contribui para a formação do educador. Considerando que, ela representa uma aprendizagem permanente para o seu desenvolvimento profissional, visando ao aperfeiçoamento do seu trabalho em processo de associação entre a teoria e a prática. Esse processo é considerado de suma importância para o fortalecimento da educação pública, requerendo ação conjunta dos poderes municipal, estadual e federal (KRAMER, 2006).

---

<sup>37</sup> A gestora relata que a SEMED tem carência de Professores Suporte Pedagógicos (PSP), que exercem a função de coordenadores pedagógicos e que aqueles que eram nomeados nos concursos evitam as escolas da Zona Rural.

#### 4.4.7 Limitações enfrentadas para a garantia da qualidade nas instituições pesquisadas: infraestrutura e recursos materiais

A área focal dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil apresenta 31 parâmetros, dentro os quais 14 estão elencados no princípio 8.1 que orienta que “[...] A garantia da qualidade depende das ações constantes de planejamento, avaliação, monitoramento e manutenção das estruturas físicas das Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2018). O parâmetro 8.1.12. visa avaliar se o ambiente escolar desperta “[...] os sentidos, a curiosidade e a capacidade de descoberta das crianças”. O parâmetro 8.2.5., orienta como deve ser a sala de atividades, conforme segue:

[...] as salas de atividades são os espaços destinados às atividades pedagógicas infantis, organizadas e divididas de acordo com a faixa etária das crianças. Esses espaços preveem áreas adequadas às atividades propostas, com dimensionamento e mobiliário apropriados, de modo que contribuam para a vivência e incentivem a realização de práticas socioeducativas e expressões infantis, como jogos, leituras e demais atividades específicas. As salas de atividades devem ser planejadas como ambientes estimulantes, confortáveis, acolhedores e seguros. (BRASIL, 2018, p, 69).

Dito isto, ressalta-se que a criança atribui significado ao seu ambiente, de modo que este contribui para o seu desenvolvimento. Na Abordagem Educacional de Reggio Emília, mencionada na segunda sessão, o ambiente é considerado um terceiro educador, [...] que favorece a interação social, a exploração e a aprendizagem, [...] carregado de estímulos para a experiência interativa e a aprendizagem construtiva (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 147).

Contudo, no Brasil ainda existem muitas instituições de Educação Infantil funcionando em condições inadequadas ou, até mesmo, precárias.

[...] Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes a infraestrutura atingem tanto a saúde física quanto desenvolvimento integral das crianças. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido (BRASIL 2008, p. 10).

A inadequação dos espaços é uma realidade vivenciada pelas crianças nas duas instituições. A UEB da Zona Urbana, é um anexo de uma UEB do Ensino Fundamental I e gestora dessa instituição tem encontrado na infraestrutura uma grande barreira para a garantia da qualidade das crianças que ali estão matriculadas. O que se resume nas seguintes palavras:

*“A escola [...] é uma escola boa. Digo boa porque as salas são amplas, pelo menos ali onde os alunos ficam, pois ele está ali todos os dias. Mas deixa a desejar, porque nós não temos uma quadra, não temos uma biblioteca, nossas crianças ficam no refeitório do ensino fundamental. Isso é um grande desafio porque são duas escolas num espaço só. Eu utilizo os mesmos banheiros. [...] Nós temos três salas de aula, uma sala que fica a diretoria, coordenação, secretária e um espaço pequeno que a gente guarda material.[...] A gente tem um armário por sala, quando um professor de educação infantil utiliza muito material no dia a dia. São dois professores, mais um professor de PL<sup>38</sup> [...] E a gente vive lutando. (GESTORA da UEB da Zona Urbana).*

Por outro lado, a UEB da Zona Rural tem um quintal bem amplo, que propicia a “[...] a necessária interação das crianças com o ambiente natural, [...] [estimulando] a exploração, a curiosidade e a descoberta [...] (BRASIL, 2018, p. 66), tem sala de leitura e sala de brinquedos, construídos mediante parcerias, porém, trata-se de uma casa que foi adaptada e que não se adequa as necessidades das crianças.

Os compartimentos onde funcionam as salas de atividades são pequenos, e não são suficientes. A instituição possui apenas dois banheiros, sendo que um não estava funcionando à época da entrevista há mais de seis meses. O desabafo da gestora da UEB da Zona Rural expressa o tamanho do desafio enfrentado:

*“Numa casa em que moram 5 pessoas, quebra uma tramela, a gente corre e arruma. Uma pia, solta e a gente arruma. Fica pingando, a gente arruma. Agora, imagina uma casa com 159 crianças, com mais 25 funcionários, 1 banheiro. É muito ruim isso!”*

A disposição da cozinha é outro ponto delicado, porque fica bem próximo das salas de atividades, quando deveria ficar em um local mais reservado e de difícil acesso das crianças a fim de evitar acidentes, conforme orienta o parâmetro 8.2.14, assim como todos os outros ambientes de serviço da instituição deveriam ser de difícil acesso (BRASIL, 2018).

Contudo, diante da conjuntura da UEB da Zona Rural, a gestora tem buscado contornar o problema da infraestrutura, mas existem coisas que competem à SEMED, que não está assistindo a instituição devidamente, conforme o relato:

*[...] O que que a gente fez para amenizar esse problema da edificação? A organização das salas são todas na varanda, dividida com estante. Por quê? Porque*

---

<sup>38</sup> São assim designados os(as) professores(as) que substituem os professores regentes nos dias estabelecidos para o planejamento.

*lá na varanda é menos ruim pra criança. Mas isso não significa que seja o melhor pra elas. Por quê? Quando chove, respinga. Se chover forte tem que reunir aqui dentro, e é muito pequeno pra todo mundo. Quando dá vento, vem poeira. Tem que estar limpando o tempo todo. Têm coisas que no funcionamento diário, é muito ruim. Essa casa só tem dois banheiros, um para as crianças e um para os adultos. Agora está tudo misturado porque o das crianças está entupido. E eu já enviei ofícios para a SAEI<sup>39</sup> [...] e não chega ninguém aqui. Então, tem coisas que se a gente for colocar *ipsis litteris* em relação aos indicadores, passa é longe. [...] Se eu tirar do meu bolso para resolver este problema, eu vou ficar no prejuízo [...]. E eu sei que tem dinheiro do Fundeb. A manutenção é muito precária. Deixa muito a desejar. [...] uma lâmpada acaba a gente vai lá no patrimônio, não tem lâmpada pra gente [...] se a gente quer que tenha os ambientes iluminados a gente tem que comprar.*

A expressão “deixa muito a desejar”, foi falada diversas vezes tanto pela gestora da Zona Urbana quanto pela gestora da Zona rural, ao se referirem ao suporte da SEMED para garantir o direito à uma educação de qualidade para as crianças. De modo que, até os recursos materiais, jogos e brinquedos, tão necessários na educação infantil, não são enviados para as UEBs. Como consta:

*“Nós temos, pra te falar a verdade, algum material que um professor traz, alguém que faz uma doação, mas nós não temos, da SEMED, nós não temos.”* (Gestora da Zona Urbana)

*“Nós temos muitas doações, com os projetos que a escola está sempre participando. Mas da Semed não temos.”* (Gestora da Zona Rural)

Outro ponto de destaque é com relação a segurança das instalações. Estas não devem representar riscos para as crianças e, em se tratando de questões estruturais, compete à Secretaria de Educação fazer os devidos reparos e substituições. Tendo em vista que a escola não recebe recursos para que possa de forma autônoma atender as demandas que sempre se apresentam no seu dia a dia. Contudo, muitas vezes, o que os técnicos designados para fazer os reparos nas instituições, não o fazem da forma adequada e as gestoras e professoras que precisam fazer adaptações para garantir a segurança das crianças, o que é evidenciado no relato da gestora da UEB da Zona Rural:

---

<sup>39</sup> Superintendência da Área da Educação Infantil.



*“Essa tela que circunda toda escola, tem umas partes que estão com as pontas pra cima. Quando eles vieram fazer a reforma eu falei pra eles ajeitarem. Então eles só esticaram, não colocaram uma tela nova. Então eu peguei uma fita e enrolei e aí as professoras fizeram uma cortina em toda a tela. Que é para as crianças não terem contato direto e não se machucarem.”*

Em outro momento, a gestora diz que a reforma, onde fizeram o reparo na tela, foi conseguida com muito custo. Relata que precisou ir a SEMED, solicitar, pessoalmente, a reforma. Reivindicação que só foi atendida porque, já havia terminado a pandemia, as atividades presenciais estavam sendo retomadas e sem reforma a gestora não iria receber as crianças.

Para a gestora da UEB da Zona Urbana, que possui uma vasta experiência na gestão de recursos do PDDE, devido à sua atuação na gestão no Ensino Fundamental, uma forma de resolver alguns dos problemas advindos da falta de recursos para fazer arranjos na própria escola seria se a Educação Infantil participasse do PDDE. De acordo com a gestora:

*“Assim como as crianças do ensino fundamental tem o recurso do PDDE que é o Programa Dinheiro Direto na Escola, a Educação Infantil também deveria ter. Pra que a gente se apropriasse desse recurso, porque é a gente que está ali no dia a dia passando necessidades. A SEMED não tem condições de ver as escolas da rede num todo. Então se corresse essa responsabilidade pra gente, com certeza a gente resolveria uma grande parte dos problemas das escolas.”*

As circunstâncias aqui compartilhadas revelam que mesmo possuindo ampla experiência na área da gestão e comprometimento com o desenvolvimento das crianças, as gestoras enfrentam muitos desafios para garantir que o direito à educação das crianças seja assistido.

## 5 O PRODUTO DA PESQUISA: *e-book*

De acordo com Zaidan, Reis e Kawasaki (2020, p.2), “a elaboração de um produto educacional necessita de intencionalidade na orientação, já nos procedimentos metodológicos”. A partir desta perspectiva, desde de a fase de construção do Projeto de Pesquisa, idealizou-se a elaboração de um *e-book* com o objetivo de que o mesmo viesse a contribuir com conhecimentos teóricos e aportes legais que precisam ser articulados aos trabalhos dos(as) gestores(as) de instituições de educação infantil.

Desse modo, após perpassar pelas etapas de revisão de literatura, análise documental e coleta de dados empíricos, bem como análise dos mesmos, foi possível elaborar o Produto Técnico/Tecnológico (PTT), um *e-book* vinculado à dissertação de mestrado “A contribuição do gestor escolar para a redução das desigualdades educacionais a partir da Educação Infantil”, esta que, por sua vez, é que é uma exigência prevista na Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>40</sup>.

Considerando que durante as entrevistas constatou-se que a rede de educação não vinha realizando regularmente a formação continuada com gestores de educação infantil contemplando as especificidades do trabalho com crianças pequenas ou mesmo discutindo os marcos legais para esta etapa, e tendo em vista que, um dos objetivos do mestrado profissional é “transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local” (BRASIL, 2009c, art. 4º, inciso II), o *e-book* “O gestor escolar na educação infantil e sua contribuição para a redução de desigualdades educacionais”, como produto da investigação, busca apresentar, de forma leve e interativa, os temas centrais contidos na dissertação.

Desta forma, este Produto Técnico/Tecnológico encontra-se dividido em seis capítulos conforme segue:

### **Capítulo 1 - Concepção de Criança e Infância;**

---

<sup>40</sup> Art. 7º A proposta de Mestrado Profissional deverá, necessária e obrigatoriamente: [...] VIII - prever a exigência de apresentação de trabalho de conclusão final do curso. [...] § 3º O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; [...]. (BRASIL, 2009c).

**Capítulo 2** - O percurso da Educação Infantil no Brasil;

**Capítulo 4** - Marcos Legais para a Educação Infantil;

**Capítulo 5** - A Qualidade da Educação Infantil e seus Impactos;

**Capítulo 6** - Como o gestor escolar da Educação Infantil pode contribuir para a redução das Desigualdades Educacionais?

**Capítulo 7** - A Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar: algumas considerações.

A proposta é que este PTT possa ser um instrumento de apoio na atuação de gestoras e gestores de creches e pré-escolas. Constituindo-se em um material de apoio para o direcionamento das ações deste profissional a fim de promover a melhoria da qualidade da educação infantil e, assim, contribuir para a redução de desigualdades educacionais a partir desta etapa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito embora a história da construção de uma Educação Infantil de qualidade no Brasil já tenha percorrido muitos caminhos e alcançado resultados significativos (BRASIL, 2006), cabe ressaltar que ainda há predominância de pressupostos do senso comum a respeito do cuidado e da educação da criança na primeira infância revelando que “[...] apesar dos avanços legais e das produções acadêmicas sobre a primeira infância, em muitas instituições a criança ainda é tida como objeto de tutela e não como sujeito de direitos.[...]”. (Monção, 2019, p.172).

Tal constatação requer a reflexão sobre a importância do gestor escolar na Educação Infantil desenvolver competências necessárias ao exercício de sua função, frente ao rol de especificidades que esta etapa possui, conforme abordado nesta dissertação. Conforme pontua Monção (2019, p.169):

Compreender a especificidade da gestão na educação infantil requer conhecer e analisar como se constitui o cotidiano de uma instituição educacional que atende a crianças pequenas, tendo como norte o fato de que a prática pedagógica deve assegurar seus direitos fundamentais.

Partindo desse pressuposto, considera-se que a efetivação dos direitos fundamentais da criança de zero a cinco anos depende de quais concepções de criança e infância norteiam as atividades de quem atua na educação infantil. Nesse sentido, ressalta-se que quando o gestor escolar reconhece a criança como produtora de cultura, potente e capaz, este irá zelar para que a mesma tenha seu direito ao pleno desenvolvimento assistido por toda a comunidade escolar. Tendo ciência que, como conhecedor destes direitos, é seu dever dá-los a conhecer aos que com a criança convivem. Isto desde os pais/responsáveis até todos os profissionais que atuam na instituição de educação infantil.

As vivências relatadas pelas gestoras da UEB da Zona Rural e da UEB da Zona Urbana em suas entrevistas, evidenciam que o exercício de liderança em gestão escolar das mesmas tem contribuído para a garantia dos direitos fundamentais das crianças matriculadas em suas UEBs. A fala da Gestora da Zona Rural que segue abaixo, exemplifica a importância deste profissional ter bem fundamentadas suas concepções de criança e infância bem como das fases do desenvolvimento da criança, para assegurar a proposição de práticas que de fato contribuam para a construção do conhecimento da mesma:

*“[...] O livro<sup>41</sup> [...] veio pra escola e eu tive que receber. Aí o que eu combinei com a professoras? A gente não vai mandar esse livro pra casa, porque esse livro é extremamente tradicional, se a gente mandar esse livro pra casa os pais vão querer fazer as atividades com as crianças [...] a gente vai selecionar desse livro o que pode ser aproveitado. [...] Dentro do que a gente está trabalhando no planejamento ver o que tem no livro que pode nos ajudar. [...] Porque quando o livro entra ele pega um tempo enorme da rotina da criança [...] e não é a nossa proposta.*

Outra fala que também chamou atenção por remeter ao papel da liderança em gestão escolar, foi relativa à maneira como a Gestora da Zona Urbana traduziu o seu poder de influência dentro da instituição e a importância de sua postura como exemplo para as demais educadoras, uma competência elencada na BNC-Diretor Escolar:

*“Eu como gestora tenho que conduzir e até dando bons exemplos. Eu como gestora, jamais poderia chegar numa roda de conversa gritando com as crianças [...] eu tenho que formar aquele momento prazeroso com as crianças, amigável, com muita tranquilidade, com essa paz que a gente tem que passar [...]. Eu costumo dizer que ninguém me vê gritando com uma criança ou gritando com um professor[...]”.*

Estas condutas são sumariamente importantes, pois repercutem no desenvolvimento global da criança e, assim, podem impactar positivamente na forma como a mesma irá passar pelas etapas posteriores de escolarização. Conforme pontuada pelas gestoras, através de suas influências vão conseguindo sensibilizar as professoras da importância de suas atuações, no desenvolvimento de um bom trabalho com as crianças.

Contudo, é importante ressaltar que a partir da pesquisa de campo foi possível constatar que para o enfrentamento das desigualdades educacionais, somente a atuação da gestora escolar não é suficiente. Embora, o trabalho desenvolvido pelas gestoras possa contribuir consideravelmente para com este enfrentamento, os dados levantados apontam para a necessidade da gestão da rede de ensino se comprometer com a qualidade da educação. Tendo em vista que as instituições *locus* desta pesquisa não dispunham de estrutura física adequada para crianças pequenas, carecendo ainda dos recursos pedagógicos necessários para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

---

<sup>41</sup>Se referindo ao livro didático enviado pelo governo federal, pelo O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Enquanto a instituição da Zona Rural dispunha de um amplo quintal, com terra, plantas e árvores, para as crianças brincarem livremente e proporcionando o contato com a natureza, tão salutar para o desenvolvimento das crianças, a instituição da Zona Urbana, dispõe apenas de um pátio cimentado sobre o qual incide o sol a maior parte do dia. No entanto, aquela não dispõe de espaços adequados para o desenvolvimento das atividades em dias de chuvosos, o mesmo foi observado com relação ao refeitório que também é adaptado na varanda, por falta de espaço em seu interior, o que demonstra que o poder público precisa assistir melhor as instituições da rede, realizando as reformas e manutenções necessárias ao bom funcionamento destes estabelecimentos.

Os desafios enfrentados pelas gestoras entrevistadas para assegurar a boa qualidade na Educação Infantil vão para além das questões estruturais das instituições, faltam recursos pedagógicos adequados para a primeira infância e maior investimento em formação continuada dos(as) gestores e dos(as) professoras.

Há que se ressaltar a necessidade de refletir sobre a possível promoção de desigualdades educacionais dentro da mesma rede, quando de um lado existem instituições com uma boa infraestrutura e do outro, estão aquelas organizadas em ambientes adaptados (casas alugadas, anexos). Espaços estes que não permitem que as crianças desenvolvam cotidianamente interações e brincadeiras apropriadas para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e competências socioemocionais plenas.

Conforme assevera Crahay (2002), para que as crianças possam desenvolver suas competências e se apropriar de conhecimentos é preciso que lhe sejam concedidas as condições adequadas. Para tanto, o sistema de ensino precisaria ter como ideal a igualdade de tratamento e, assim, visar a qualidade de forma equitativa em toda sua rede.

## REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018.

ANPAE. **Posicionamento da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) sobre o documento Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar**. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/529-matriznacional-de-competencias-do-diretor-escolar>. Acesso em: 13 jan. 2023.

ANTUNES, Celso. **Educação infantil: prioridade imprescindível**. 3.ed. São Paulo: Editora Vozes, 2004.

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

APPS, P.; MENDOLIA, S.; WALKER, I. The Impact of Pre-school on Adolescents' Outcomes: Evidence from a Recent English Cohort. **Economics of Education Review**, 2013, 37, 183-199. Disponível em: <https://www.iza.org/publications/dp/6971/the-impact-of-pre-school-on-adolescents-outcomes-evidence-from-a-recent-english-cohort>; Acesso em: 2 dez. 2020.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira et. al. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez., 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492/2131>. Acesso em: 21 mar. 2022

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

BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloisa Candal. Docência na educação infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 20, n. 37, p. 95-111, maio 2018. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2018v20n37p95>. Acesso em: 12 dez. 2018.

BONAMINO, Alicia *et al.* Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 45, set./dez., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GbzRVcsL7L6PVNx3mxtdFkQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 set. 2022.

BORGES, Edna Martins; CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola. Qualidade da Educação: os desafios de uma escola justa e eficaz. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 23, n. 39, p. 8-26, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/3294/2641>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BOTELHO, G., SILVA, L. G. A. Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor: o trabalho do diretor escolar em análise. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 16, e83899. março de 2022. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/83899/46406>>. Acesso em: 27 dez. 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1992.

BRAGA, Diana Sampaio; SIMEÃO, Shirley de Souza. A afetividade e aprendizagem: contribuições da teoria sócio-histórico-cultural. Congresso Nacional de Educação, 2., 2015, Fortaleza. In: **Anais [...]**, Campina Grande: Realize, 2015. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15024>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de junho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>; Acesso em: 01 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo**. Brasília, DF: MEC/SEF, v. 1, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009c Disponível em: <[http://www.anped11.uerj.br/portarianormativa\\_no17-28.12.2009-mestradoprofissional.pdf](http://www.anped11.uerj.br/portarianormativa_no17-28.12.2009-mestradoprofissional.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2023.



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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação** - Lei nº 13.005/2014. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 2 jun. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.257**, de 8 de março de 2016 (Marco Legal da Primeira Infância). Brasília, DF: 2016a. Disponível em: <<https://bit.ly/3yb0h7h>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI)**. Brasília: MEC/INEP, 2016b.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 4ª versão**. Brasília: MEC/SEB, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Ministério da Educação. Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Monitoramento do PNE**. Brasília, MEC/INEP, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>>. Acesso em: 8 maio 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 105/2019. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020a.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: 2020b. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.113%2C%20DE%2025%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202020&text=Regulamenta%20o%20Fundo%20de%20Manuten%C3%A7%C3%A3o,2007%3B%20e%20d%C3%A1%20outras%20pravid%C3%AAs](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.113%2C%20DE%2025%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202020&text=Regulamenta%20o%20Fundo%20de%20Manuten%C3%A7%C3%A3o,2007%3B%20e%20d%C3%A1%20outras%20pravid%C3%AAs)>. Acesso em:

BRASIL. **Portaria nº10, de 8 de janeiro de 2021**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 8 jan. 2021. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-10-de-8-de-janeiro-de-2021-298322305?rel=outbound>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 357, de 17 de maio de 2022**. Institui o Programa Primeira Infância na Escola. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 maio de 2022. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-357-de-17-de-maio-de-2022-400967224>>. Acesso em: 5 jun. 2022.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.  
CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: FCC, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Maria Malta et. al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, nº 142, p. 20-54, jan./abr. 2011.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros; BRAZ, Milena Marcintha Alves (org.) **Gestão Escolar: saber fazer**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, v. 6, p. 44, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Avaliação da qualidade na Educação Infantil: impasses e perspectivas no Brasil. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**. Juiz de Fora, MG, v. 10, n.1, p.891 – 916, jan./jun. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32009/21221>>. Acesso em: 8 set. 2022.

CASTRO, Cicera Alteniza Duarte de; PEREIRA, Zildene Francisca. Afetividade, desenvolvimento infantil e a relação professor-aluno à luz da teoria Walloniana. In: **Anais II CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15024>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução a teoria geral da administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: e novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

COLEMAN, James S. *et al.* **Equality of education opportunity**. WASHINGTON: U.S. Government Printing Office, 1966. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>> Acesso em: 7 maio 2022.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Estudo nº 1: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem** [livro eletrônico]. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2014. Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2018/07/O-IMPACTO-DO-DESENVOLVIMENTO-NA-PRIMEIRA-INFANCIA-SOBRE-A-APRENDIZAGEM.pdf>; Acesso em: 8 out. 2019.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Estudo nº 8. Educação infantil de qualidade** [livro eletrônico]. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021. Disponível em: [https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2021/10/wp8\\_ed-infantil.pdf](https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2021/10/wp8_ed-infantil.pdf). Acesso em: 16 jan. 2021.

CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? **Cadernos CENPEC**, v.3, n.1, p.9-40, jun. 2013.

CUNHA, Eudes Oliveira. **A gestão escolar e sua relação com os resultados do Ideb: um estudo em duas escolas municipais de Salvador**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/9266/1/Eudes%20Oliveira%20Cunha.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1053-1066, out.- dez., 2014.

DAY; Christopher; GU, Qing; SAMMONS, Pam. The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. **Educational Administration Quarterly**, v. 52., fev, 2016. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/293807420\\_The\\_Impact\\_of\\_Leadership\\_on\\_Student\\_Outcomes\\_How\\_Successful\\_School\\_Leaders\\_Use\\_Transformational\\_and\\_Instructional\\_Strategies\\_to\\_Make\\_a\\_Difference/link/5a677f2da6fdcc72a58b67ee/download](https://www.researchgate.net/publication/293807420_The_Impact_of_Leadership_on_Student_Outcomes_How_Successful_School_Leaders_Use_Transformational_and_Instructional_Strategies_to_Make_a_Difference/link/5a677f2da6fdcc72a58b67ee/download)>. Acesso em: 21 jun 2020.

DANTAS, Heloisa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. TAILLE, Yves de la; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DEMO, Pedro. **Nova LDB: ranços e avanços**. Campinas, SP: Papiros, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem inovadora de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução: Dayse Batista. São Paulo: Artmed, 1999.

EDUCAÇÃO INFANTIL EM DEBATE: a experiência de Portugal e a realidade brasileira. São Paulo: Fundação Itaú Social, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2014.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e Processo Político no Brasil. RIZZINI, Irene; PILLOT, Francisco (Orgs.). **A Arte de Governar Crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 1, p. 33-96.

FELIX, Fátima. **Administração escolar: um problema administrativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

FERNANDES, F. S.; CAMPOS, M. M. Gestão da educação infantil: um balanço de literatura. **Educação em Revista**. v.31. n.01, p.139-167, 2015. jan./mar. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4698-edur-31-01-00139.pdf>>. Acesso em 3 mar. 2021.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ; Vozes, 1995.

GIL, Antônio. Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOLDENBERG, Mirían. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HECKMAN, J. J. Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. **Science**. v.312. jun. 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/James\\_Heckman3/publication/6974430\\_Skill\\_Formation\\_and\\_the\\_Economics\\_of\\_Investing\\_in\\_Disadvantaged\\_Children/links/546bb8](https://www.researchgate.net/profile/James_Heckman3/publication/6974430_Skill_Formation_and_the_Economics_of_Investing_in_Disadvantaged_Children/links/546bb8); Acesso em: 18 mar. 2017.

HECKMAN, James J. Schools, Skills, and Synapses. **Economic Inquiry**. v. 46, n. 03, p. 289 -324, jul. 2008.  
Disponível em: <[https://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman\\_2008\\_EI\\_v46\\_n3.pdf](https://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_2008_EI_v46_n3.pdf)>.  
Acesso em: 14 fev.2020.

HECKMAN, James; PINTO, Rodrigo; SAVELYEV Peter. Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes: Dataset. **American Economic Review**, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1257/aer.103.6.2052>>. Acesso em: 10 jun.2022).

HECKMAN, James; KARAPAKULA, Ganesh. **The Perry Preschoolers at late midlife: a study in design-specific inference**. Working Paper. Chigargo, 2019.

HEYWOOD, Colin. Uma história da infância. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ISHII, Antonella Bianche Ferrera. Qualidade da educação em Antonio Nóvoa. COIMBRA, Camila Lima et al. **Qualidade em educação**. v. 4. Curitiba, PR: CRV, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento (Perspectivas Atuais)**. Belo Horizonte, nove. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

KITAZAWA, Mario Minoru; CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. Perfil e competências dos diretores de escolas da educação profissional –um estudo exploratório sobre duas instituições no Estado de São Paulo. **Dialogia**, São Paulo, n. 41, p. 1-17, e21577, maio/ago. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/41.2022.2121577>>. Acesso em: 27 dez. 2022.

KOSIK, Rarel. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves; Alderico Tiríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAMER, Sonia (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 12. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27. n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>; Acesso em: 15 out. 2016.

KUHLMANN JR., Moysés. O Jardim-de-Infância e a Educação de Crianças Pobres. MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da Infância Brasileira:1875-1983**, Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

LEÃO, Antônio Carneiro. **Introdução à administração escolar**. 3a ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1953.

LIBÂNEO, José. Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6a ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus editora, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Naira da Costa Muylaert. A evolução da (des)igualdade de conhecimento no ciclo de alfabetização de quatro escolas públicas do estado do Espírito Santo. In: **Reunião Nacional da ANPEd**, 38, 2017, São Luís. Disponível em: [38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT14\\_766.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT14_766.pdf). Acesso em: 6 abr. 2022.

LIMA, Ana Léa Bastos. **Escolas invisíveis: as extensões de matrícula de ensino médio da rede estadual de ensino do Ceará**. 2020. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: [http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2020/08/Tese\\_ANA-LEA-BASTOS-LIMA.pdf](http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2020/08/Tese_ANA-LEA-BASTOS-LIMA.pdf). Acesso em: 6 maio 2022.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Organização e Administração Escolar: curso básico**. 8. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Gestão da cultura e o clima organizacional da escola**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão).

LÜCK, H. **Gestão participativa na escola**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Série Cadernos de Gestão).

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Série Cadernos de Gestão).

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. (2015). 12a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Série Cadernos de Gestão).

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MATRIZ NACIONAL COMUM DE COMPETÊNCIAS DO DIRETOR ESCOLAR. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category\\_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em:

MEDEL, Cássia Ravena Mulin. de A. **Educação Infantil: da construção do ambiente às práticas pedagógicas**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MELO, J. C. A extensão na educação infantil: a experiência na Universidade Federal do Maranhão. MELO, J. C. (Org). **A formação continuada de professores na Educação Infantil**: distintas abordagens. São Luís: EDUFMA, 2015. p. 13-22.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIRANDA, Simão de. **Oficina de ludicidade**. Campina, SP: Papyrus, 2018.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Educação infantil e gestão democrática: desafios do cotidiano para a garantia dos direitos das crianças. **Comunicações**, Piracicaba, v. 26, n. 3, p. 167-189, set./dez., 2019. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/4293/2376>>. Acesso em: 22 out. 2022.

MUSTARD, J. F. O desenvolvimento da Primeira Infância e o cérebro: a base para a saúde, o aprendizado e a o comportamento durante a vida toda. YOUNG, M. E. (org.). **Do desenvolvimento da primeira infância ao desenvolvimento humano**: investindo no futuro de nossas crianças. São Paulo: Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, 2010.

NATAL, Jaqueline França. **O impacto da qualidade de práticas pedagógicas e interações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças**. 2020. 71 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Econômicas) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020. Disponível em: <[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96131/tde-01092020-083344/publico/JaquelineFNatal\\_Corrigida.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96131/tde-01092020-083344/publico/JaquelineFNatal_Corrigida.pdf)>. Acesso em: 6 maio 2022.

NICHHD, Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development. **Resumo do Estudo de Cuidados na Primeira Infância e Desenvolvimento Juvenil (SECCYD)**. 2019. Disponível em: <[nichd.nih.gov/research/supported/seccyd/overview](http://nichd.nih.gov/research/supported/seccyd/overview)>. Acesso em: 20 maio 2022.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de *et al.* Análise das desigualdades intraescolares no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, n. 4, p. 19-112, 2013. Disponível em: <<http://www.nupe.ufpr.br/Documentos/relatoriodesigualdades.pdf>>. Acesso em:

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: SP, Papyrus, 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05\\_33.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf). Acesso em: 15 nov. 2015.

PIAGET, Jean. **Relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. 18. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

PRODANOV, C. C. FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

WEBER, Demétrio. CNE aprova Matriz para Diretores. **Aprendizagem em Foco - Nº 61** - Mai. 2021, [s. l], n. 61, p. 1-4, mar. 2021. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2021/05/boletim-61-matriz-cne-2.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2021.

RODRIGUES, L. de O. *et al.*; Mensuração da desigualdade educacional entre os municípios nordestinos. **Revista de Economia Contemporânea** (2017) 21(1): p. 1-31. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rec/v21n1/1415-9848-rec-21-01-e172114.pdf>>; Acesso em: 19 nov. 2020.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLD, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa, mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SALUSTIANO, Ana Carolina Moura. **A dimensão institucional das desigualdades educacionais**. 2021. 138 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: evolução do conhecimento**. Brasília: ANPAE/Edições UFC, 1981.

SANDER, Benno. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**, v.23, n. 3, p. 421-447, set/dez 2007. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19141/11141>>. Acesso em: 10 set. 2021.

SANTOS, Daniel Domingues dos. **Impactos do ensino infantil sobre o aprendizado: benefícios positivos, mas desiguais**. Tese de Livre Docência, Universidade de São Paulo, 2015.



SÃO LUÍS. **Plano Municipal de Educação de São Luís 2015-2024**. São Luís, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo. **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SARAT, Magda. Infância e Educação Infantil: do Renascimento a Modernidade. SARAT, Magda (Org.). **Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2009. cap.1, p. 13-24.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do sendo comum à consciência filosófica**. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SILVA, Filomena Siqueira e. **Eficácia escolar, liderança e aprendizagem nas escolas estaduais brasileiras**: uma análise multivariada em painel. Tese (doutorado CDAPG). Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2020. Disponível em: <[https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/29107/Tese\\_Filomena%20Siqueira\\_Eficacia%20Escolar%20e%20Lideran%C3%A7a\\_vfinal.pdf](https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/29107/Tese_Filomena%20Siqueira_Eficacia%20Escolar%20e%20Lideran%C3%A7a_vfinal.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2022.

SOARES, Tufi Machado; TEXEIRA, Lúcia Helena G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, maio/ago, 2006. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v17n34/v17n34a07.pdf>>. Acesso: 18. abr. 2021.

SOLIGO, V. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 9, p. 1–15, 2010. DOI: 10.22633/rpge.v0i9.9275. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9275>>. Acesso em: 21 out. 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **As competências do diretor escolar**. Entrevista concedida a Editora Opet, Transmitida ao vivo em 24 de jun. de 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=W305kFayZXE>>. Acesso em: 21 out. 2022.

SPARLING, Joseph; KIMBERLY, Meunier. Abecedarian: An Early Childhood Education Approach that has a Rich History and a Vibrant Present. **International Journal of Early Childhood**, 24 jun. 2019. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/334659415\\_Abecedarian\\_An\\_Early\\_Childhood\\_Education\\_Approach\\_that\\_has\\_a\\_Rich\\_History\\_and\\_a\\_Vibrant\\_Present](https://www.researchgate.net/publication/334659415_Abecedarian_An_Early_Childhood_Education_Approach_that_has_a_Rich_History_and_a_Vibrant_Present)>. Acesso em: 12 jul. 2022.

TENREIRO, Maria Odete Vieira. O papel da educação infantil para o desenvolvimento da criança. MELO, J. C. (Org). **A formação continuada de professores na Educação Infantil**: distintas abordagens. São Luís: EDUFMA, 2015. p. 105-122.

VANDELL, Deborah Lowe; BURCHINAL, Irvine Margaret; PIERCE Chapel Hill Kim M. Early Child Care and Adolescent Functioning at the End of High School: Results From the NICHD Study of Early Child Care and Youth. **Developmental Psychology**, v. 52, n. 10, p.1634 -1645, 2016.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YOUNG, M. E. Introdução e visão geral. YOUNG, M. E. (org.). **Do desenvolvimento da primeira infância ao desenvolvimento humano**: investindo no futuro de nossas crianças. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2010.

ZAIDAN, S.; REIS, D. A. DE F. R.; KAWASAKI, T. F. Produto educacional: desafio do mestrado profissional em educação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 16, n.35, p.1-12, 24 jun. 2020.

Disponível em: < <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1707/904>>; Acesso em: 30 nov. 2020.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WALTEMBERG, Fábio; SAMIELLE, Lara; SOARES, José Francisco. As desigualdades educacionais brasileiras precisam ser reduzidas. Como fazer isso? **Políticas Educacionais em Ação**. n. 15, ago. 2021. Disponível em:

<<https://ceipe.fgv.br/artigos/politicas-educacionais-em-acao-numero-15>>. Acesso em: 2 maio. 2022.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Ofício do PPGE/UEMA para SAEI / SEMED



**PPGE**  
Mestrado Profissional  
em Educação



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

OFÍCIO Nº 35/2022 - PPGE/UEMA

São Luís, 12 de agosto de 2022.

Ilma. Profa. Wilsylane Silva de Azevedo Marques  
Superintendente da Área de Educação Infantil – SAEI

Tendo em vista as atividades que integram o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UEMA) e a consequente necessidade de os alunos deste Programa cumprirem com a integralização e conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação, servimo-nos do presente para solicitar de V.S.<sup>a</sup>, autorização para que a mestrande Mary Luiza Silva Carvalho Vila Nova, matrícula 20211001578, realize nas escolas abaixo uma pesquisa de campo com vistas a realizar entrevistas semiestruturadas com gestoras de duas instituições de Educação Infantil, a fim de coletar dados para elaboração da Dissertação intitulada: “O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA MITIGAÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL”, sob supervisão e orientação da Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos.

**UEB**

End.:

CEP:

Gestora:

**UEB**

End.:

CEP:

Gestora:

Atenciosamente,

Prof. Dra. Ana Lucia Cunha Duarte  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação –  
PPGE/UEMA  
Matrícula: 647402

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE**

Mestrado Profissional  
em Educação



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)  
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

A senhora está sendo convidada a participar como voluntária do estudo intitulado “O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA MITIGAÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL”, que será realizada na Unidade de Educação Básica Mário Pereira, cuja pesquisadora responsável é a Profa. Dra. SANDRA REGINA RODRIGUES DOS SANTOS da área de EDUCAÇÃO do CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS - CECEN DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA.

O estudo se destina a analisar a atuação do(a) gestor(a) escolar de instituições de Educação Infantil da rede pública de ensino do município de São Luís, Maranhão, com vistas a implementação dos marcos teóricos e legais para esta etapa. Esse estudo se justifica devido ao impacto que a Educação Infantil de boa qualidade pode exercer na trajetória escolar de cada indivíduo. Portanto, nessa pesquisa nos propomos a analisar a atuação de gestores(as) de instituições de educação infantil partindo do pressuposto que o trabalho desenvolvido por esse(a) profissional pode contribuir para a promoção da educação integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social e impactar no percurso escolar desta criança até a fase adulta.

O resultado almejado com esta pesquisa é a promoção de práticas de gestão escolar que repercutam na melhoria da qualidade da educação formal de crianças de zero a cinco anos de idade. De forma que sua participação nesse estudo através da realização da entrevista irá contribuir para a ampliação de conhecimentos sobre a atuação do(a) gestor(a) escolar na Educação Infantil.

Os riscos aos quais você estará exposto ao participar desta pesquisa são de que alguns dos questionamentos do roteiro da entrevista possam lhe causar algum constrangimento, você tem toda liberdade de não responder quaisquer perguntas que não se sinta à vontade, e que no transcorrer da entrevista lhe sobrevenha alguma emoção negativa como insegurança, mal-estar e angústia.

Os benefícios de participar nesta investigação que podem ser elencados a princípio são a ampliação de conhecimentos sobre os marcos teóricos e legais para a

Educação Infantil bem como revisão de práticas e concepções sobre o trabalho com crianças pequenas.

Ressalto que sua participação nesta pesquisa será voluntária e não terá nenhuma despesa financeira ao contribuir com a mesma. Gostaria de esclarecer que em caso de recusa na participação você não será penalizada de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras responsáveis, via e-mail ([sandrasantos@professor.uema.br](mailto:sandrasantos@professor.uema.br) e [maryluizas@yahoo.com.br](mailto:maryluizas@yahoo.com.br)) e através do seguinte contato telefônico: (98) 98876-1664.

São Luis - Maranhão, 20 de outubro de 2022.

---

Assinatura da Participante da Pesquisa

---

Sandra Regina Rodrigues dos Santos (CPF: 136.959.403-87)  
Pesquisadora Responsável

---

Mary Luiza Silva Carvalho Vila Nova (CPF: 960646883-15)  
Pesquisadora Participante

## APÊNDICE C – Questionário destinado a gestores(as) de instituições de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de São Luís

28/06/2022 12:52

Questionário destinado à gestores(as) das instituições de Educação Infantil da rede pública de São Luís - MA

### Questionário destinado à gestores(as) das instituições de Educação Infantil da rede pública de São Luís - MA

Prezados(as) me chamo Mary Luiza S. C. Vila Nova, sou mestranda do programa de Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão, sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos, estou desenvolvendo a pesquisa intitulada "O papel do gestor escolar na mitigação das desigualdades educacionais a partir da Educação Infantil" e estou na fase de coleta de dados. Nesse sentido, gostaria de contar com a colaboração dos(as) senhores(as) respondendo a este questionário. Informo, ainda, que será garantido o anonimato dos(as) envolvidos(as).

Obrigada a Tod@S!

#### \*Obrigatório

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tenho interesse em participar da pesquisa acima mencionada. Autorizo, portanto, a apresentação dos resultados, uma vez que serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. É-me garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências, ou seja, tudo o que eu precisar saber antes, durante e depois da participação, estando totalmente ciente de que não há valor econômico, a receber ou a pagar, pela minha participação nesta. Dessa forma, manifesto meu livre consentimento em participar da pesquisa e confirmo preenchendo as informações solicitadas.

1. Nome Completo: \*

---

2. E-mail:

---

3. Cidade/Estado \*

---

28/06/2022 12:52

Questionário destinado à gestores(as) das instituições de Educação Infantil da rede pública de São Luís - MA

4. Qual a sua idade atual? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 25 anos
- Entre 25 e 29 anos
- Entre 30 e 34 anos
- Entre 35 e 39 anos
- Entre 40 e 44 anos
- Entre 45 e 49 anos
- Entre 50 e 54 anos
- Entre 55 e 59 anos
- Entre 60 e 64 anos
- Mais que 65 anos

5. Qual o seu gênero? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não dizer
- Outro: \_\_\_\_\_

6. Qual a sua formação e há quanto tempo atua como gestor(a) escolar na Educação Infantil? \*

---

---

---

---

---



28/06/2022 12:52

Questionário destinado à gestores(as) das instituições de Educação Infantil da rede pública de São Luís - MA

7. Quais os principais desafios que você enfrenta enquanto gestor(a) escolar para \*  
garantir práticas educativas com qualidade na Educação Infantil?

---

---

---

---

---

8. Sobre a Formação Continuada dos(as) educadores(as) na instituição que você \*  
atua:

*Marcar apenas uma oval.*

- Participo do planejamento e execução juntamente com os (as) coordenadores(as) e todas as professoras são comprometidas, participando nos dias das formações.
- Participo do planejamento e execução juntamente com os(as) coordenadores(as), mas temos dificuldade com relação ao comprometimento de algumas professoras em estarem participando das formações.
- É planejada e executada pelos(as) coordenadores(as) da escola e sempre estou presente nos dias das formações.
- É planejada e executada pelos(as) coordenadores(as) da escola e quando possível eu participo nos dias das formações.
- Outro: \_\_\_\_\_

9. Quais os instrumentos utilizados para a avaliação do desenvolvimento das \*  
aprendizagens das crianças em sua escola?

---

---

---

---

---

28/06/2022 12:52

Questionário destinado à gestores(as) das instituições de Educação Infantil da rede pública de São Luís - MA

10. Qual sua concepção de Educação Infantil? \*

---

---

---

---

---

11. Na sua opinião, a brincadeira na Educação Infantil é: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Pouco relevante
- Relevante
- Bastante relevante

12. Você poderia comentar a resposta da questão anterior?

---

---

---

---

---

13. Na sua opinião, o que é afetividade? \*

---

---

---

---

---

28/06/2022 12:52

Questionário destinado à gestores(as) das instituições de Educação Infantil da rede pública de São Luís - MA

14. De que maneira você acredita que a afetividade pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança? \*

---

---

---

---

---

15. Na sua opinião, a frequência da criança em uma instituição de Educação Infantil, desde a creche, contribui para seu o desempenho cognitivo nas etapas posteriores da sua trajetória escolar? Justifique a sua resposta. \*

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## APÊNDICE D – Roteiro para entrevista com gestoras de instituições de Educação Infantil



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA

**TEMA:** O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA MITIGAÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O roteiro de perguntas desta entrevista foi elaborado a partir dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil de acordo com as áreas focais deste documento que apresenta princípios e práticas específicas relacionadas à qualidade da Educação Infantil.

1. Como tem sido o retorno pós-pandemia? Quais ações têm sido desenvolvidas para a conscientização das famílias com relação a importância de as crianças participarem das atividades na instituição?
2. Quais as estratégias utilizadas para promover a participação de toda comunidade escolar na gestão? São concedidas oportunidades às crianças terem suas vozes ouvidas para as tomadas de decisão, sobretudo aquelas que lhes dizem respeito?
3. Na rotina de trabalho tem se buscado promover a troca de experiências e saberes entre professores(as), inclusive de instituições diferentes?
4. O corpo docente tem a cultura de realizar a autoavaliação das práticas pedagógicas?
5. Toda comunidade escolar tem participado ativamente da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Instituição?
6. Em uma escala de 0 a 5 onde: 0 - Significa não executado; 1 - Significa que tem sido executado, mas, precisa avançar bastante; 2 - significa que tem se buscado estar de acordo com este o parâmetro, mas, com alguns desafios; 3 - significa que tem sido executado satisfatoriamente. Qual pontuação você atribui para os parâmetros relacionados abaixo?
  - a) conduzir, em conjunto com os Professores e Profissionais da Instituição de Educação Infantil, um processo de concepção, elaboração e implementação do Projeto Pedagógico participativo, envolvendo todos profissionais da Educação Infantil ( );
  - b) elaborar o Projeto Pedagógico de maneira a garantir às crianças os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC da etapa da Educação Infantil, assegurando as condições para que as crianças aprendam em situações estimulantes e desafiadoras, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural ( );

c) cumprir, em conjunto com os Professores e profissionais da Instituição de Educação Infantil, os princípios de participação, compromisso, contextualização, historicidade, intencionalidade, consistência, coerência, provisoriedade (dinamismo) e organização durante a elaboração, a implementação, o acompanhamento e a avaliação do Projeto Pedagógico da Instituição de Educação Infantil ( );

d) propor, em conjunto com os Professores e profissionais da Instituição de Educação Infantil, contextos adequados ao Projeto Pedagógico para que as crianças experimentem diferentes possibilidades de aprendizagem e construam sentidos particulares e coletivos ( );

e) elaborar em seu Projeto Pedagógico e, em conjunto com os Professores e profissionais da Instituição de Educação Infantil, estratégias, orientações e materiais específicos para o trabalho com crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação ( );

f) garantir no Projeto Pedagógico e, em conjunto com os Professores e profissionais da Instituição de Educação Infantil, oferta de educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua para as crianças com deficiência auditiva e adoção do sistema Braille para crianças com deficiência visual ( );

g) apontar, em seu Projeto Pedagógico, em conjunto com os Professores e profissionais da Instituição de Educação Infantil, a necessidade de criação de espaços coletivos para reflexão, documentação e planejamento das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças ( );

7. Pode-se dizer que as transições impactam as crianças, estando diretamente relacionadas a afetividade. Dessa forma, gostaria de saber quais estratégias são adotadas nesses momentos? Quais os desafios enfrentados para auxiliar as crianças nesses processos?

8. A instituição tem Conselho Escolar organizado?

9. Você considera que a UEB tem conseguido garantir um ambiente seguro para as crianças, de modo a incentivar o desenvolvimento e bem-estar delas?

10. Tendo em vista que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um normativo recente e que no período de sua implementação a educação sobre um grande impacto com o advento da Pandemia causada pela Covid 19, como a tem se dado a organização curricular de forma que garanta às crianças seus direitos de aprendizagem?

11. Faz parte da rotina da instituição documentar o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança?

12. Como você considera a participação das famílias? Os pais participam das atividades promovidas pela instituição?

13. De acordo com sua experiência na rede municipal, é possível dizer que tem se conseguido garantir a proteção das crianças?

14. A escola dispõe de materiais pedagógicos e brinquedos?

15. A Área Focal 8 apresenta parâmetros sobre a infraestrutura, afirmando que, o investimento em insumos pedagógicos e materiais é fundamental para a garantia dos direitos de brincar, explorar, conviver, participar, expressar (-se), conhecer(-se) das crianças. Qual a sua opinião sobre esse parâmetro?

## APÊNDICE E – O Produto da Pesquisa: Ebook

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**MARY LUIZA SIVA CARVALHO VILA NOVA**

**O GESTOR ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA  
A REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS**

Produto Educacional desenvolvido com base em trabalho de pesquisa aplicada como requisito para integralização do Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Maranhão.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos.

SÃO LUÍS  
2023



# O GESTOR ESCOLAR

NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA  
A REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

MARY LUIZA SILVA CARVALHO VILA NOVA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE**  
Mestrado Profissional  
em Educação

# O GESTOR ESCOLAR

NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA  
A REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

MARY LUIZA SILVA CARVALHO VILA NOVA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE**  
Mestrado Profissional  
em Educação

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N935

Nova, Mary Luiza Silva Carvalho Vila  
O gestor escolar na educação infantil e sua contribuição para a  
redução das desigualdades educacionais [recurso eletrônico] / Mary  
Luiza Silva Carvalho Vila Nova. - São Luís, 2023.

E-book (94 p.).

E-book, no formato PDF. Produto de Dissertação de Mestrado.

ISBN: 978-65-00-69623-3

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Sandra Regina Rodrigues dos Santos.

1. Gestão escolar. 2. Educação infantil. 3. Desigualdades  
educacionais. I. Título.

CDU: 371.1

Elaborada por: Rosivalda Pereira CRB 13-423



# APRESENTAÇÃO

Prezado(a) Gestor(a),

Este e-book, *O Gestor escolar na Educação Infantil e sua contribuição para a redução das Desigualdades Educacionais*, que você neste momento tem acesso, foi idealizado com objetivo de contribuir, ainda que minimamente, para a atuação de gestores(as) escolares com vistas a garantir a qualidade dos processos educativos em creches e pré-escolas. Muitos são os desafios da gestão escolar para que, juntamente com a comunidade escolar, possam atuar para que as crianças tenham a oportunidade de se desenvolverem plenamente em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. É importante compreender que para a educação infantil alcançar o objetivo de iniciar o processo de formação de um cidadão crítico, autônomo, capaz de refletir sobre a realidade que o circunda e agir sobre a mesma, essa educação deve ter garantida sua qualidade. Ressaltando que, a oferta de educação qualidade nessa fase do desenvolvimento humano é de suma importância para a redução das desigualdades educacionais nas etapas posteriores de escolarização, uma vez que as experiências vivenciadas pela criança na primeira infância têm impacto significativo no seu desenvolvimento global e na sua qualidade de vida em todas as demais fases. Dessa forma, almejamos que seja uma leitura agradável e rica em aprofundamento de conhecimentos e novas aprendizagens.

Cumprimentos,

Mary Luiza Silva Carvalho Vila Nova



# SUMÁRIO

CAPÍTULO 01.....	6
Concepção de Infância e Criança	
CAPÍTULO 02.....	12
O Percurso da Educação Infantil no Brasil	
CAPÍTULO 03.....	21
Marcos Legais para a Educação Infantil	
CAPÍTULO 04.....	38
Perspectivas Teóricas sobre a Qualidade da Educação Infantil	
CAPÍTULO 05.....	62
A Qualidade da Educação Infantil e seus Impactos	
CAPÍTULO 06.....	72
Como o Gestor Escolar da Educação Infantil pode Contribuir para a Redução das Desigualdades Educacionais?	
CAPÍTULO 07.....	84
A Base Nacional as Competências do Diretor Escolar: Algumas Considerações	

CAPÍTULO 01

# Concepção de Infância e Criança

Assumir a criança como ser dotado de características sociais, imerso no contexto social, econômico, político, e cultural, tem sido a opção teórica dos educadores e pesquisadores brasileiros na luta pela consolidação de uma educação de qualidade, socialmente referendada, para crianças de zero a seis anos.

(MELO, 2015, p. 16)

# CAPÍTULO 01

No decurso dos tempos, os termos “criança” e “infância” foram sendo compreendidos de formas distintas e em diferentes sociedades, conforme reflete Heywood (2004). De acordo com este autor, a infância é uma construção social “que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e éticos dentro de qualquer sociedade” (HEYWOOD, 2004, p.21).

Em cada época, cada sociedade construiu culturalmente e historicamente suas percepções sobre a infância, conforme se apresenta nas concepções de alguns filósofos, a exemplo de John Locke<sup>1</sup>, que projetou uma imagem da criança como tabula rasa ou de Rousseau<sup>2</sup>, que argumentava que a criança possui uma inocência que lhe é própria e ressaltava a importância de estas vivenciarem a infância com suas peculiaridades antes de serem adultos.

No decurso dos tempos, os olhares sobre a criança e a infância sofreram fortes transformações, uma vez que estas duas concepções, além de serem complementares, são culturalmente e historicamente construídos. A infância como um período peculiar da vida, com suas especificidades, é uma construção recente, da Idade Moderna. É importante entender que a infância não é apenas um período biológico, pois esta é determinada pelo momento histórico vivido também (SARAT, 2009).

---

1 Em sua obra “Some thoughts concerning education” (Algumas reflexões sobre educação), de 1663, Locke influenciou importantes modificações nas atitudes dos adultos em relação às crianças no século XVIII.

2 A obra Emílio ou Da Educação de autoria Jean-Jacques Rousseau, publicada em 1762, é um tratado sobre educação e sobre a natureza humana que influenciou grandemente os educadores dos séculos XIX e XX.



De acordo com Ariès (2006), embora a criança sempre estivesse presente na sociedade, o sentimento em relação à infância se fez ausente pelo menos até o século XVI, apresentando-se apenas no início do século XVII. A partir do estudo de documentos iconográficos, o referido autor, observou que a infância começou a ser representada no século XIII, evoluindo aos poucos no final da Idade Média e início da Idade Moderna até a criança ser representada com as características próprias da infância, tornando-se cada vez mais expressivas no final do século XVI e no século XVII.

Para Ariès (2006), a indiferença com a qual a infância era tratada na idade média se dava devido às condições demográficas daquela época, quando era comum a morte precoce das crianças e a mortalidade infantil era muito elevada. A imagem da criança morta representada no século XVI evidenciou uma transformação nos sentimentos para com a infância.

Dessa forma, o autor considera que houve uma “descoberta da infância” no século XIII que evolui aos poucos no final da Idade Média e início da Idade Moderna até a criança ser representada com as características próprias da infância. Conforme pode ser observado na seguinte afirmação do autor:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 2006, p.54).

A percepção da infância como uma fase diferenciada pode ser observada nos códigos jurídicos medievais datados do século X e em outros documentos que apresentavam distinção no tratamento dispensado à criança.

No entanto, a própria terminologia da palavra infância traduz a percepção do adulto a respeito da criança, pois, trata-se de um termo derivado do latim *infantia* caracterizando a criança como sendo incapaz





de falar, não lhe atribuindo o direito de se expressar, sendo esse período da vida tratado com bastante indiferença. De acordo com Sarat (2009), isso se modifica somente a partir do momento que a criança começa a ser percebida com suas particularidades.

Segundo Heywood (2004), por volta dos séculos XVI e XVII passou-se a questionar o lugar da criança na sociedade. Nesse mesmo período, novos modelos educacionais foram criados para responder aos desafios que emergiram em razão das transformações econômico-sociais ocorridas no período do Renascimento, que “estimularam o surgimento de novas visões sobre a criança e sobre como ela deveria ser educada” (OLIVEIRA, 2011, p. 59). De modo que, no final do século XVIII, começou a se desenvolver a concepção de infância mais próxima da que se tem atualmente, de que a infância é uma fase que possui uma importância que lhe é particular (HEYWOOD, 2004).

Para Heywood (2004), a pouca atenção atribuída pelos autores medievais às crianças se deu, em parte, porque eles nem sempre compartilharam da visão moderna de que os primeiros anos de vida são fundamentais para a formação do indivíduo. Corroborando com esta assertiva Tenreiro (2015 p.106) pontua que, “atualmente, especialistas, educadores e pesquisadores reconhecem a importância do desenvolvimento integral das crianças nos primeiros anos de vida e reconhecem que a vivência escolar é essencial desse processo”.

De acordo com Melo (2015, p. 16),

[...] assumir a criança como ser dotado de características sociais, imerso no contexto social, econômico, político, e cultural, tem sido a opção teórica dos educadores e pesquisadores brasileiros na luta pela consolidação de uma educação de qualidade, socialmente referendada, para crianças de zero a seis anos.

Portanto, conforme depreende Sarmento (2013), a criança é um ser biopsicossocial e a infância uma categoria estrutural da sociedade. Desse modo, se faz necessário conceber que todo o contexto é essencial para compreensão da criança e da infância, ou seja, o tempo, o espaço,

as condições, as experiências. Tendo em vista que “os novos paradigmas englobam e transcendem a história a antropologia, a sociologia e a própria psicologia, resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra (BRASIL, 2006)”.



## *Para saber mais*



Assista ao vídeo “Não existiam crianças antes do século XX”, com o Historiador Leandro Karnal. Acesse pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=7muGDWakY90>



## *Leitura recomendada*



Obra “História da Crianças no Brasil” organizado por Mary Del Priore. Acesse pelo link: <https://books.google.com.br/books?id=k8NnAwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>



## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2006.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELO, J. C. A extensão na educação infantil: a experiência na Universidade Federal do Maranhão. In: MELO, J. C. (Org). **A formação continuada de professores na Educação Infantil: distintas abordagens**. São Luís: EDUFMA, 2015. p. 13-22.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SARAT, Magda. Infância e Educação Infantil: do Renascimento a Modernidade. SARAT, Magda (Org.). **Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2009. cap.1, p. 13-24.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo. **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

TENREIRO, Maria Odete Vieira. O papel da educação infantil para o desenvolvimento da criança. In: MELO, J. C. A extensão na educação infantil: a experiência na Universidade Federal do Maranhão. In: MELO, J. C. (Org). **A formação continuada de professores na Educação Infantil: distintas abordagens**. São Luís: EDUFMA, 2015. p. 105-122.

CAPÍTULO 02

# O Percurso da Educação Infantil no Brasil

A experiência transforma a mente e não apenas a torna mais sensível à solução de problemas, mas também muda a anatomia e a fisiologia do cérebro.

(Antunes, 2004, p.24)



## CAPÍTULO 02

A educação formal das crianças em ambientes institucionalizados é muito recente. Até o final do século XVIII “a educação da criança permaneceu como responsabilidade exclusiva da família por que era no convívio com os adultos e com outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 79).

Nesse sentido, o interesse pela educação formal das crianças se deu a partir do Renascimento vindo a se estabelecer na Modernidade. Tal fato precisa ser compreendido a luz do momento histórico vivido. Tendo em vista que esse período foi caracterizado pela iniciação das mulheres no mercado de trabalho, devido a Revolução Industrial, o que promoveu a necessidade de um local para que estas deixassem seus filhos para poderem ir para o trabalho (KUHLMANN JR., 2001; SARAT, 2009; OLIVEIRA, 2011).

De acordo com Paschoal e Machado (2009, p.79),

[...] O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Desse modo, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos.

Outra realidade que motivou a criação de instituições próprias para o atendimento à infância foi a emergência da necessidade de formar o indivíduo para a sociedade que estava passando por significativas transformações (SARAT, 2009). Estas distintas necessidades são evidenciadas nas diferentes instituições que surgem a partir de então. De acordo com Oliveira (2011), a Revolução Industrial e a expansão comercial ocorridas na Europa, viabilizaram o acúmulo de capital e a ampliação de conhecimentos científicos fazendo com que, aos poucos, se tornasse necessária a educação formal das crianças dadas as exigências daquela



nova sociedade.

A percepção de que se fazia necessário preparar as crianças para um contexto social de significativas transformações ensejou na discussão sobre a escolaridade obrigatória, que se intensificou em vários países europeus nos séculos XVIII e XIX. A partir de então, a importância da educação para o desenvolvimento social passou a ser enfatizada.

[...] Nesse momento, a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para o que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental (OLIVEIRA, 2011, p. 62).

Em face desse contexto, surgiram as primeiras instituições de educação infantil no final do século XVIII, na França, criadas para atender as crianças pequenas de mães trabalhadoras denominadas “escolas para a infância”.

Estas instituições se fizeram presentes na Suíça, na Escócia, Reino Unido, todas anteriores a 1840, década que Fröebel abriu o primeiro Kindergarten, em Blankenburgo, Alemanha.

Diferentemente das “escolas para infância”, de caráter assistencialista, o Kindgarten (Jardim de Infância) se dedicava tanto a cuidar quanto a educar as crianças. A proposta pedagógica do jardim-de-infância de Fröebel influenciou educadores de instituições de educação para crianças em várias partes do mundo. Neste contexto, de acordo com Oliveira (2011), foram fundados os primeiros jardins de infância no Brasil em 1875 no Rio de Janeiro e em 1977, em São Paulo.

O período compreendido entre o final do século XIX e o início do século XX foi marcado por disparidades entre as instituições educacionais para crianças pequenas, o que só contribuiu para reforçar as desigualdades sociais. Enquanto nos Kindergartens, destinados às crianças de famílias mais abastadas, a preocupação era com a educação e o desenvolvimento da criança com ênfase em atividades de caráter



pedagógico e educativo, as instituições para as crianças pobres eram de caráter meramente assistencialista (KUHLMANN JR., 2001; SARAT, 2009; OLIVEIRA, 2011).

Sobre este contexto, Sarat (2009) avalia que tal dicotomia foi herdada pelas gerações posteriores, resultando em problemas na educação formal das crianças pequenas na atualidade, que ainda é marcada pela diferenciação na forma como as crianças de famílias de extratos sociais mais desfavorecidos e aquelas de famílias de maior poder aquisitivo são assistidas nas instituições educativas.

Para Kuhlmann Jr. (2001, p.26),

[...] os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos”.

No Brasil, partir do final do século XIX, à semelhança de alguns países da Europa, dos Estados Unidos, do Japão, da Índia etc., foram criadas creches e escolas maternas, que tinham por objetivo assistir as crianças mais vulneráveis, restringindo-se tão somente a cuidar das mesmas enquanto seus familiares precisavam trabalhar (KUHLMANN JR., 2001). Estas instituições recebiam os filhos dos operários com idades a partir de dois ou três anos até completarem seis ou sete anos.

Estas instituições se fizeram necessárias em decorrência da abolição da escravatura que “[...]suscitou, por um lado, novos problemas concernentes ao destino dos filhos dos escravos [...], de outro, concorreu para o aumento do abandono de crianças e para a busca de novas soluções para o problema da infância.” (OLIVEIRA, 2011, p. 92). Ressaltando que esse período do início da República também foi marcado pela migração de muitas pessoas, da zona rural para a zona urbana das grandes cidades.

De acordo com Paschoal e Machado (2009, p. 83), “[...] mesmo com o trabalho desenvolvido nas casas de Misericórdia, por meio da roda dos



expostos<sup>1</sup>, um número significativo de creches foi criado não pelo poder público, mas exclusivamente por organizações filantrópicas”. Datam deste período os primeiros jardins de infância de caráter assistencialista, que tinham por objetivo cuidar das crianças mais vulneráveis (OLIVEIRA, 2011).

A partir do século XX, com a urbanização e a industrialização o país passou por grandes transformações sociais, sobretudo com a participação cada vez maior da mulher no mercado de trabalho. Nesse momento, além de requererem um lugar que proporcionasse os cuidados necessários aos seus filhos, estas passaram a reivindicar mais qualidade no atendimento às crianças, porque nesse período da República Velha as políticas públicas para a infância foram marcadas pela omissão, repressão e paternalismo.

Naquele período, as crianças pobres não eram assistidas pelo poder público e a mortalidade infantil era altíssima. A mão de obra infantil era utilizada indiscriminadamente e o governo estava sempre alinhado ao empresariado, de modo que, nos primeiros vinte anos da República, as iniciativas pró-infância foram muito veladas. Assim, somente nos anos 1920, sob influência dos higienistas e dos juristas, o Estado assumiu o dever de proteger as crianças, passando a normatizar as questões referentes aos menores abandonados e delinquentes (FALEIROS, 2011).

No entanto, até meados de 1960, as instituições para as crianças pequenas continuavam atendo-se apenas a cuidar das crianças.

[...] O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência

---

<sup>1</sup> Era um cilindro de madeira presente em conventos ou nas Casas de Misericórdia onde eram recolhidos “bebês abandonados pelas mães, por vezes, filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social (OLIVEIRA, 2011, p. 91). Em São Luís do Maranhão, a partir de 1829 funcionou uma Roda dos Expostos na lateral da Igreja de São Pantaleão, no centro da cidade.





das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adultos (BRASIL, 1998, p 17).

Em 1967, a Consolidação das Leis do Trabalho estabeleceu que as empresas poderiam firmar convênios com outras entidades para assistir os filhos de suas funcionárias. Todavia, não era garantida às crianças uma educação que atendesse às suas necessidades globais, o que só se agravava frente ao fato que não eram realizadas fiscalizações nestas instituições (OLIVEIRA, 2011).

Diante destes problemas, os anos de 1970 foram marcados por reivindicações de diferentes setores da sociedade para que houvesse mais espaços apropriados para as crianças pequenas. Sobre os problemas advindos com as constantes mudanças no seio da sociedade naquele período, Oliveira (2011) ressalta que:

[...] a incorporação crescente também de mulheres de classe média no mercado de trabalho, a redução dos espaços urbanos propícios as brincadeiras infantis, como os quintais e as ruas, fruto da especulação imobiliária e do agravamento do trânsito, e a preocupação com a segurança contribuíram para que a creche e a pré-escola fossem novamente defendidas por diversos seguimentos sociais (OLIVEIRA, 2011, p. 108).

Entretanto, enquanto as famílias de baixa renda reclamavam um atendimento que remediasse as carências de ordem orgânica de suas crianças, a preocupação das famílias das classes média e alta era com aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Isto se evidenciou na distinção entre as propostas desenvolvidas nas instituições para as crianças mais vulneráveis frente às desenvolvidas para as crianças mais abastadas.

A crescente demanda pela educação pré-escolar pública conduziu o Estado ao processo de municipalização da educação na década de 1980. Este período foi marcado por movimentos que reivindicavam a creche como um direito do trabalhador e um dever do Estado e como o poder público não foi capaz de atender a demanda por instituições para as crianças, foi pressionado pela população a apoiar programas



assistenciais como as “mães crecheiras”, os “lares vicinais” as “creches domiciliares” ou “creches lares”, que eram alternativas para que as famílias tivessem onde deixar as crianças para poderem trabalhar.

Ainda neste período, surgiram as creches comunitárias onde eram desenvolvidos trabalhos pedagógicos mais consistentes e se preocupavam com a apropriação da cultura por parte das crianças. No entanto, estas não contavam com apoio do governo. É a partir de meados dos anos 1980 que a creche passou a ser considerada um assunto importante para o Estado, o que fez com que a educação em creches e pré-escolas fosse preconizada como sendo um direito social das crianças na Constituição Federal de 1988 (OLIVEIRA, 2011). A Constituição estabeleceu ser dever do Estado garantir o atendimento de crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas.



## *Para saber mais*



Assista ao vídeo “A Trajetória da Educação Infantil no Brasil”, com as Educadoras Zilma Moraes de Oliveira e Gisela Wajskop. Acesse pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=StpeXn5lqjo>



Assista ao vídeo “Desafios da Educação Infantil” com a Dra. em Educação, Maria Carmen Barbosa. Acesse pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=BpdJdFLP040>



## Leitura recomendada



Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Acesse pelo link: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)



Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil

Acesse pelo link: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf)



## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Educação infantil: prioridade imprescindível**. 3.ed. São Paulo: Editora Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo**. Brasília, DF: MEC/SEF, v. 1, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e Processo Político no Brasil. RIZZINI, Irene; PILLOT, Francisco (Orgs.). **A Arte de Governar Crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 1, p. 33-96.

KUHLMANN JR., Moysés. O Jardim-de-Infância e a Educação de Crianças Pobres. MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da Infância Brasileira:1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

MELO, J. C. A extensão na educação infantil: a experiência na Universidade Federal do Maranhão. In: MELO, J. C. (Org). **A formação continuada de professores na Educação Infantil: distintas abordagens**. São Luís: EDUFMA, 2015. p. 13-22.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em:[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05\\_33.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf). Acesso em: 15 nov. 2015.

SARAT, Magda. Infância e Educação Infantil: do Renascimento a Modernidade. In: SARAT, Magda (Org.). **Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2009. cap.1, p. 13-24.

CAPÍTULO 03

# Marcos Legais para a Educação Infantil

Apesar de diferentes estudos e da legislação para a educação infantil reconhecerem a especificidade de creches e pré-escola, as marcas da trajetória dessas instituições ainda prevalecem e, muitas vezes, dificultam a efetivação do direito à educação das crianças de 0 a 5 anos de idade.

(MONÇÃO, 2019, p. 171)



## CAPÍTULO 03

A Constituição Federal determina que a educação é um direito social e deve ser garantida assistência gratuita aos filhos e dependentes dos trabalhadores urbanos e rurais desde o nascimento até os cinco anos de idade em creches e pré-escolas (BRASIL, 2020).

A partir desta determinação, a criança passou a ser concebida como sujeito de direitos, cabendo ao Estado, à sociedade e à família garantir esses direitos. De forma que compete aos municípios, em cooperação técnica e financeira da União e dos Estados, a manutenção de programas da educação pré-escolar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990 – regulamentou o artigo 227 da Constituição Federal, que preconiza ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança

[...] com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2020, art. 227).

A referida Lei não somente reafirmou que deve ser assegurada prioridade absoluta à criança na efetivação dos seus direitos fundamentais, como também estabelece que a criança deve ter primazia na formulação e execução de políticas sociais públicas (BRASIL, 1990). Propõe que o Estado deve garantir atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016) e que o “acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1990, art.54).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, integrou a Educação Infantil a educação formal, definindo-a



como primeira etapa da Educação Básica e estabelecendo que a mesma “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2017a).

### A Educação Infantil

[...] reconhece o direito de toda criança à infância. Trata-a como “sujeito social” ou “ator pedagógico” desde cedo, agente construtor de conhecimento e sujeito de autodeterminação, ser ativo na busca de conhecimento, da fantasia, da criatividade, que possui grande capacidade cognitiva e de sociabilidade e escolhe com independência seu itinerário de desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2011, p. 81).

Em 2009, outra medida impactou a educação formal de crianças pequenas, a Emenda Constitucional nº 59, que tornou obrigatória a matrícula da criança na educação infantil a partir dos quatro anos. No entanto, o dever de o Estado garantir o atendimento das crianças bem pequenas (de zero a três anos) se dá a partir do momento que a família manifesta a intenção de matricular seu/sua filho(a).

Nessa perspectiva, o poder público tem por obrigação ofertar a vaga solicitada, tal qual preceitua a CF nos artigos 206 e 208, conforme segue:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- Art. 208. O dever do Estado com a educação será mediante a garantia de:
  - I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiverem acesso na idade própria; [...]
  - IV - Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 2020, p. 109).

Como é possível observar, a partir dos anos de 1990, grandes avanços foram logrados no que diz respeito à “[...] garantia dos direitos sociais das crianças pequenas, que passaram a ter suas especificidades respeitadas e a ser consideradas [...] cidadãs, parte de sua classe, grupo, cultura.” (KRAMER, 2006, p. 80).



Este período tem sido marcado por um processo significativo de transformação na educação infantil na esfera das políticas públicas no que diz respeito à concepção de infância e por conseguinte de educação infantil. Também no que diz respeito às práticas pedagógicas e formação dos profissionais que atuam nesta etapa, bem como tem sido voltada uma atenção especial à infraestrutura das instituições que atendem as crianças de zero a cinco anos.

Nesse ínterim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que são os parâmetros válidos atualmente para educação formal na primeira infância, estabelecem que o cuidado deve ser indissociável do processo educativo nesta etapa, quando as práticas pedagógicas precisam ser desenvolvidas com intencionalidade, privilegiando o protagonismo infantil, tendo como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2010; BRASIL, 2017b).

Contudo, embora a criança tenha sido reconhecida como sujeito de direitos no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, o ingresso na Educação Infantil tenha se tornado obrigatório a partir dos quatro anos de idade e nas últimas décadas tenham ocorrido vários avanços nas políticas públicas no sentido de assegurar seu direito à educação, sobretudo visando à qualidade, é notório que há um longo caminho a ser percorrido para que seja garantida a qualidade nesta etapa.

Dando sustentação a esta assertiva, Monção (2019, p. 171) ressalta que

[...] apesar de diferentes estudos e da legislação para a educação infantil reconhecerem a especificidade de creches e pré-escola, as marcas da trajetória dessas instituições ainda prevalecem e, muitas vezes, dificultam a efetivação do direito à educação das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Para exemplificar esta afirmativa, cabe destacar o documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, publicado pelo Ministério da Educação em 2009





organizado por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, reconhecidas pesquisadoras do campo da Educação Infantil. Este documento aportou pressupostos relevantes para a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições de educação infantil e ambicionou que suas propostas fossem amplamente discutidas, assumidas e traduzidas em práticas que assegurem os direitos fundamentais das crianças. Defende que, o respeito a estes direitos<sup>1</sup> é imprescindível para a garantia da qualidade da educação infantil (CAMPOS, ROSEMBERG, 2009).

O referido documento foi disponibilizado para escolas públicas, contudo os direitos fundamentais, elencados neste documento como basilares para a qualidade da educação infantil, ainda não são efetivados em todas as instituições. Este fato revela a importância de serem desenvolvidos estudos nessa área, visando encontrar estratégias que possibilitem garantir o desenvolvimento pleno de cada criança. Tendo em vista que, segundo Oliveira (2011, p. 85), “as crianças pequenas que se beneficiam de um serviço de qualidade tendem a desenvolver mais o raciocínio e a capacidade de solução de problema, a ser mais cooperativas e atentas e a adquirir maior confiança em si.”

De acordo com estudos desenvolvidos por Coleman (1966) e Crahay (2002), a garantia da qualidade nos trabalhos desenvolvidos com crianças que estão na fase mais importante do desenvolvimento humano vem se apresentando necessário o enfrentamento das desigualdades educacionais nas etapas posteriores de escolarização. Exerce, também, um impacto significativo no desenvolvimento global e na qualidade de vida de cada indivíduo, conforme pesquisas de Heckman (2006, 2008,

---

<sup>1</sup> O direito à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; a higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche, e; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.



2013), Heckman, Pinto e Savelyev (2013) e de Heckman e Karapakula (2019).

Nesse sentido, faz-se necessário destacar que, a LDB em seu artigo 4º, inciso IX, preceitua que:

[...] O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2017a, p. 9-10).

A Emenda Constitucional nº 59/2009 tornou obrigatório o ingresso na Educação Básica aos 4 (quatro) anos de idade. Todavia, conforme indica o Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (2014), garantir o acesso e a permanência em creches e pré-escolas não é considerado suficiente, pois somente um trabalho de qualidade nesta etapa pode viabilizar que a Educação Infantil cumpra sua finalidade de iniciar o processo de formação de um cidadão crítico, autônomo, capaz de refletir sobre a realidade que o circunda e agir sobre essa realidade.

Dessa forma, no decorrer da última década do século XX e primeiras décadas do século XXI, o Ministério da Educação (MEC) publicou diversos documentos que subsidiaram as práticas educativas em instituições de educação infantil a fim assegurar que esta cumpra sua função sociopolítica de propiciar à criança experiências promotoras de uma formação necessária para o exercício pleno da cidadania, bem como sua função pedagógica de conceder embasamento necessário à construção de conhecimentos demandados nas etapas subsequentes de escolarização.

Convém ressaltar que:

A produção científica na área [da Educação Infantil] tem aumentado de forma significativa, possibilitando um acúmulo de conhecimentos que tem contribuído para subsidiar a formulação de orientações e documentos legais que estimulam a melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. (BARBOSA et al., 2016, p. 12).

Os documentos publicados pelo MEC neste período introduziram mudanças significativas na concepção de educação infantil e busca



por práticas e ambientes adequados à promoção do desenvolvimento integral das crianças. Dentre estes documentos destaque-se: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), Plano Nacional de Educação (2014; 2024), Base Nacional Comum Curricular (2017), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2018).

Com objetivo de contribuir para que os ambientes das instituições educativas fossem propícios ao acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural o MEC publicou, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Este documento buscou apontar metas de qualidade capazes de promover o desenvolvimento integral da criança, assegurando seu direito de vivenciar plenamente a infância e sua formação para a cidadania (BRASIL, 1998), representando um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação da tradição assistencialista das creches e de práticas de escolarização precoce (BRASIL, 1998).

O RCNEI contou com a participação de setores da sociedade militantes por uma educação de qualidade para a primeira infância. Porém, não se configurou como documento regulatório. Constitui-se apenas em um documento orientador do trabalho pedagógico. Para tanto, está dividido em três volumes e contempla práticas a serem desenvolvidas nas instituições de educação infantil capazes de proporcionar à criança a capacidade de se autoconhecer, formar uma autoimagem positiva, alcançar autonomia, explorar suas potencialidades, adquirir bons hábitos de saúde, estabelecer bom relacionamento interpessoal, de utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita).

Em 2006, quase uma década após a publicação do Referencial



Curricular para a Educação Infantil, foram publicados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, visando proporcionar um instrumento que norteasse a melhoria na qualidade da educação de crianças pequenas em todo o Brasil. Este documento, organizado em dois volumes,

[...] contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes. (BRASIL, 2006, p. 3).

Outro documento publicado no mesmo ano, Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil, também organizado em dois volumes teve por objetivo a construção de ambientes lúdicos, promotores de aprendizagens e descobertas e, por conseguinte, propiciadores do desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2006), por entender que o espaço físico destinado à Educação Infantil precisa atender as especificidades das crianças.

Estes dois documentos, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil, foram revisados e atualizados sendo reunidos em um único documento os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, publicado em 2018. Este, por sua vez, “apresenta todo conhecimento das versões de 2006 acrescidas das inovações que o arcabouço legal posterior trouxe” (BRASIL, 2018).

Em 2009, dando continuidade às ações em prol de uma educação infantil de qualidade, foram instituídas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)<sup>2</sup> por meio da Resolução nº 5. O referido normativo define os fundamentos norteadores que devem

---

2 Cabe ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil tiveram sua primeira publicação em 1999, tendo sido instituída por meio da Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999.



orientar os trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2010).

As DCNEI possuem um caráter regulatório e reúnem um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos com a finalidade de orientar as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas nessa etapa da educação básica. Incluem, também, orientações sobre a formação dos professores e dos demais profissionais da Educação e sobre como a escola deve proceder para informar as famílias a respeito de como se desenvolvem os trabalhos pedagógicos junto às crianças.

As DCNEIs apresentam a identidade da educação infantil com todas as suas peculiaridades, respeitando as especificidades da infância. Dessa maneira, concebem que a criança é um

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010).

À vista disso, visam a valorização dos saberes das crianças, a criação de espaços de autonomia, de expressão de suas linguagens e o favorecimento da exploração e da compreensão do mundo. Defendem que as crianças têm nas expressões artísticas, nas interações com os iguais e com os adultos, bem como nas brincadeiras, o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas. Por fim, ressaltam que o desenvolvimento da motricidade, linguagem, pensamento, afetividade e socialização da criança dependem das relações que se estabelecem com a mesma.

Recentemente, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída através da Resolução CNE/CP nº2, de 22 de dezembro de 2017. Vale salientar que a BNCC foi prevista na Constituição, em 1988, na LDB, em 1996, no Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica instituída pelo Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010,



constituindo uma referência nacional obrigatória.

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil tem a mesma finalidade de assegurar o desenvolvimento pleno das crianças de 0 a 5 anos de idade dos documentos anteriores, contudo tem caráter prescritivo. De acordo com o Comitê Científico Núcleo Ciência pela Infância (2021, p. 23),

A BNCC é um marco no cenário educativo, constituindo importante ferramenta para que se desenvolvam currículos para a educação infantil de qualidade. Além disso, ela possibilita a organização de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para nortear as secretarias de Educação e as instituições de educação a qualificar o trabalho pedagógico realizado com as crianças de 0 a 5 anos.

Conforme observa Abuchaim (2018), a BNCC resgata os princípios básicos contidos nas DCNEI, tais quais:

1. Centralidade na criança valorizando o protagonismo infantil; (BRASIL, 2009b, art. 4º);
2. Princípios Éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades), Políticos (direitos de cidadania, exercício da criticidade, respeito à ordem democrática) Estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade, liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais), sobre os quais o projeto pedagógico da unidade de educação infantil devem se fundamentar (BRASIL, 2009b, art. 6º);
3. Indissociabilidade entre educar e cuidar (BRASIL, 2009b, art. 8º);
4. Práticas pedagógicas estruturadas tendo como eixos as interações e as (BRASIL, 2009b, art. 9º);
5. Intencionalidade Pedagógica ao selecionar práticas, saberes e conhecimentos (BRASIL, 2009b, arts. 8º e 9º).

A BNCC é comprometida com a formação e desenvolvimento humano global em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética,



moral e simbólica (BRASIL, 2017b). Desde a primeira etapa da Educação Básica ela tem por finalidade nortear as propostas pedagógicas em escolas públicas e privadas, visando proporcionar mais equidade e qualidade à educação brasileira, oportunizando, assim, o enfrentamento das desigualdades educacionais, no que tange ao acesso a bens culturais e vivências na infância.

A BNCC traz em seu bojo direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) que devem ser garantidos às crianças, partindo do pressuposto que esses direitos de aprendizagem

[...] asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017b, p.35).

Como se pode observar, a legislação vigente preceitua a garantia da qualidade na educação infantil. Nessa mesma direção, foi instituído através da aprovação da Lei 13.005, de 25 de junho 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024). De modo que,

As questões públicas que motivam o PNE podem ser vislumbradas nas desigualdades educacionais, na necessidade de ampliar o acesso à educação e a escolaridade média da população, na baixa qualidade do aprendizado e nos desafios relacionados à valorização dos profissionais da educação, à gestão democrática e ao financiamento da educação. (BRASIL, 2015, p.11).

A elaboração do Plano Nacional de Educação havia sido prevista na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e sua materialização foi resultado do trabalho de colaboração entre a União os Estados e os Municípios. Este está alinhado aos princípios da educação brasileira e foi elaborado de acordo com a Constituição de 1988 que estabeleceu a duração plurianual do mesmo com vistas à articulação e ao desenvolvimento do ensino em diversos níveis e à integração das ações do Poder Público.

O PNE (2014-2024) determina diretrizes, metas e estratégias para



a política educacional por um período de dez anos e tem como objetivo central promover a articulação dos “entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira” (BRASIL, 2015, p.11). O primeiro PNE com caráter normativo foi instituído pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Portanto, este plano esteve em vigor entre os anos de 2001 e 2011.

O atual PNE (2014-2024), com base nos resultados dos estudos sobre a importância da oferta de educação com qualidade a Educação Infantil priorizou esta etapa (BRASIL, 2015) prevendo, na META 1, a universalização do atendimento de crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos na pré-escola e a ampliação para 50% o atendimento de crianças até 3 (três) anos na creche. Contudo, com base no Painel de Monitoramento do PNE<sup>3</sup>, até 2019 esta meta não havia sido alcançada sendo que a cobertura de pré-escolas era de 94,1% e da creche 37%.

Para Campos (2020), ainda que a meta definida no Plano Nacional de Educação não tenha sido alcançada, a expansão verificada na cobertura representa um grande avanço, pois “[...] a creche e a educação infantil em geral ganharam um espaço importante na agenda pública, na medida em que esse atendimento se expandiu no país. (CAMPOS, 2020, p. 895).

Cabe pôr em destaque que, para a implementação de todas essas ações é essencial que haja a previsão de recursos, tendo em conta que prover os recursos necessários para o financiamento da educação é um elemento estruturante para a materialização de todas estas políticas públicas e repercute na qualidade da educação. Desse modo, o financiamento da educação está preceituado na Constituição Federal, em seu artigo 212, determinando que: a “União aplicará, anualmente,

---

<sup>3</sup> O Painel de Monitoramento do PNE está disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>>.





nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.” (BRASIL, 2020, p. 110).

Em 1996, foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). No entanto, este fundo só veio a ser implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental, porém não previa recursos para a educação infantil.

Somente com a aprovação da Lei n.º 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)<sup>4</sup>, é que foi reconhecida a relevância da dimensão do financiamento da educação Infantil. Sendo que, por meio da lei 14.113, de 25 de dezembro de 2020, foi instituído o novo Fundeb, que passou a ter um caráter permanente, constituindo-se principal fonte de financiamento da educação básica no Brasil.

Por meio do novo Fundeb os recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação são redistribuídos visando equalizar as oportunidades educacionais do país. De forma que, do total da complementação do valor anual total por aluno (VAAT) repassados pela União às redes de ensino dos municípios, nas redes de ensino mais necessitadas 50%

---

<sup>4</sup> É um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal. Para saber mais acesse: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>.



deverão ser direcionados para à educação infantil, do total determinado pelos indicadores de aplicação divulgados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>5</sup>.



## Para saber mais



Assista ao vídeo “Qual a importância das políticas públicas para a primeira infância? | Entrevista com Priscila Cruz. Acesso pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=hvFq2Lt47Eg>



## Leitura recomendada



Indicadores da Qualidade na Educação Infantil  
Acesse pelo link: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf)



Parâmetros Nacionais da Qualidade na Educação Infantil  
Acesse pelo link: <http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file>

---

<sup>5</sup> O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto - Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação



## REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de educação infantil no brasil**. Brasília: UNESCO, 2018.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira et. al. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez., 2016. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492/2131>>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de junho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>; Acesso em: 01 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo**. Brasília, DF: MEC/SEF, v. 1, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC 4ª versão**. Brasília: MEC/SEB, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa**



**do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 105/2019. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/SEB, v. 6, p. 44, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Avaliação da qualidade na Educação Infantil: impasses e perspectivas no Brasil. **Revista Pesquisa e Debate em Educação.** Juiz de Fora, MG, v. 10, n.1, p.891 – 916, jan./jun. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32009/21221>>. Acesso em: 8 set. 2022.

COLEMAN, James S. et al. **Equality of education opportunity.** WASHINGTON: U.S. Government Printing Office, 1966. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>> Acesso em: 7 maio 2022.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Estudo nº 8.** Educação infantil de qualidade [livro eletrônico]. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021. Disponível em: [https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2021/10/wp8\\_ed-infantil.pdf](https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2021/10/wp8_ed-infantil.pdf). Acesso em: 16 jan. 2021.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

HECKMAN, J. J. **Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children.** Science, v.312, jun. 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/James\\_Heckman3/publication/6974430\\_Skill\\_Formation\\_and\\_the\\_Economics\\_of\\_Investing\\_in\\_Disadvantaged\\_Children/links/546bb8](https://www.researchgate.net/profile/James_Heckman3/publication/6974430_Skill_Formation_and_the_Economics_of_Investing_in_Disadvantaged_Children/links/546bb8); Acesso em: 18 mar. 2017.

HECKMAN, James J. **Schools, Skills, and Synapses.** **Economic Inquiry.** v. 46, n. 03, p. 289 -324, jul. 2008. Disponível em: <[https://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman\\_2008\\_EI\\_v46\\_n3.pdf](https://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_2008_EI_v46_n3.pdf)>. Acesso em: 14 fev.2020.

HECKMAN, James; PINTO, Rodrigo; SAVELYEV Peter. Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes: Dataset. **American Economic Review,** 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1257/aer.103.6.2052>>. Acesso em: 10 jun.2022).

HECKMAN, James; KARAPAKULA, Ganesh. The Perry Preschoolers at late midlife: a study in design-specific inference. **Working Paper.** Chicago, 2019.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 27, n. 96, p. .



797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>; Acesso em: 15 out. 2016.


MELO, J. C. A extensão na educação infantil: a experiência na Universidade Federal do Maranhão. In: MELO, J. C. (Org). **A formação continuada de professores na Educação Infantil**: distintas abordagens. São Luís: EDUFMA, 2015. p. 13-22.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Educação infantil e gestão democrática: desafios do cotidiano para a garantia dos direitos das crianças. **Comunicações**, Piracicaba, v. 26, n. 3, p. 167-189, set./dez., 2019. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicações/article/view/4293/2376>>. Acesso em: 22 out. 2022.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAPÍTULO 04

# Perspectivas Teóricas sobre a Qualidade da Educação Infantil



O período entre o nascimento e os seis anos de idade deve ser visto como um recurso precioso de potencial humano, cuja sociedade que olha para o futuro deve estar preparada para investir responsabilmente.

(EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 107)



## CAPÍTULO 04

A partir da década de 1990, a qualidade da educação formal para a primeira infância se tornou uma reivindicação da sociedade frente as primeiras pesquisas publicadas que evidenciavam as precárias condições de funcionamento das instituições de educação infantil. De acordo com Campos, Fullgraf e Wiggers (2006), estas instituições tinham educadores mal qualificados, careciam de materiais pedagógicos, não possuíam projeto pedagógico e não se relacionavam bem com as famílias.

Tais constatações fizeram com que aquela parcela da sociedade que havia lutado pela ampliação da quantidade de creches e pré-escolas, passasse a se mobilizar para que o direito da criança a uma educação de qualidade fosse reconhecido. Contudo, Campos ressalta que o “[...] foco sempre esteve mais nas variáveis relativas ao contexto dos serviços existentes do que no nível de aproveitamento e desenvolvimento das crianças.” (CAMPOS, 2020, p.897). Ou seja, naquele momento ainda não havia um olhar centrado na criança e na necessidade de prover as condições necessárias para o seu pleno desenvolvimento.

A qualidade como princípio do ensino está preconizada no ordenamento jurídico brasileiro expresso na Constituição bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tal qual pontua Cury (2014, p. 1059):

[...] o art. 206 [CF], VII, assevera a garantia de padrão de qualidade. Este princípio é retomado no art. 3º, IX, da lei de diretrizes e bases da educação nacional e mais especificado no art. 4º, IX, no qual se nomina o que são padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme observa Ishii (2011), partindo do pressuposto que o termo qualidade remete a algo bom, conclui-se que uma educação de qualidade consiste em uma boa educação. Contudo, definir o que é



qualidade em educação não é algo tão simples. Por esta razão, “políticas públicas do campo educacional [...] tem se preocupado com a construção de indicadores de qualidade que, de fato, considerem a complexidade dos fenômenos educativos” (ISHII, 2011, p. 23).

Dessa forma, desde a década de 1990, “[...] a discussão sobre a educação básica no Brasil tem sido associada ao debate sobre a melhoria da qualidade da educação, com foco na avaliação do rendimento escolar, a partir de resultados do sistema de avaliação externa.” (SAUL, 2015, p. 1301). O que indica que a concepção de qualidade construída pela sociedade está associada à capacidade cognitiva dos educandos que é aferida mediante testes padronizados em larga escala.

Nessa conjuntura, mecanismos como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), instituído pelo Governo Federal em 1990, visaram aferir, por meio de avaliações em larga escala, a qualidade da Educação Básica com testes que focavam aprendizagens essenciais. Recentemente, o SAEB foi reestruturado para se adequar a BNCC, ampliando então a aplicação de suas avaliações para creches e pré-escolas por meio da Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI).

Assim, a Portaria nº10, de 8 de janeiro de 2021, “estabelece parâmetros gerais para a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no âmbito da Política Nacional da Educação Básica” (BRASIL, 2021). De modo que o SAEB configura-se em “[...] um conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações, exames e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica.” (BRASIL, 2021, art. 2º).

Para avaliar a qualidade da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Superior, que são as etapas da Educação Básica, o SAEB considera as seguintes dimensões: atendimento escolar, ensino e aprendizagem, investimento, profissionais da educação, gestão,





equidade bem como cidadania, direitos humanos e valores (BRASIL, 2021).

Estudos apontam que as avaliações externas aplicadas no ensino fundamental se caracterizam por mensurar a qualidade do ensino a partir do rendimento da aprendizagem dos educandos (COIMBRA et al., 2011). Todavia, o projeto da ANEI visa avaliar as condições de oferta da educação infantil, aferindo “a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores contextuais relevantes.” (BRASIL, 2016b, p. 6).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional preceitua em seu artigo 29, inciso I, que a avaliação na educação infantil deve ser realizada “[...] mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 2017a, p. 22). E conforme bem pontua Campos (2020), esta é uma competência dos educadores nas instituições de Educação Infantil.

A ANEI visa avaliar as instituições de educação infantil a partir de questionários elaborados com base nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, que devem ser respondidos por profissionais da educação e gestores destas instituições, bem como gestores das redes de ensino.

Nessa perspectiva, o Comitê Científico Núcleo Ciência pela Infância (2021) advoga que a avaliação da qualidade da educação infantil deve considerar os processos (a gestão das unidades de creche e pré-escolas, a formação inicial e continuada de professores e profissionais, a proposta pedagógica; a prática pedagógica, as interações e brincadeiras e o relacionamento com as famílias), os insumos (infraestrutura, nos materiais e nos documentos curriculares nacionais) e os resultados (aprendizagens e o desenvolvimento das crianças).

De acordo com este Comitê, a educação infantil de boa qualidade



é importante por preparar as bases para as aprendizagens futuras. No entanto, apesar de apontar os processos, os insumos e a infraestrutura como sendo elementos fundamentais para a qualidade na educação infantil, o mesmo considera que

Definir qualidade não é tarefa simples, pois este conceito está relacionado a valores, culturas e conhecimentos científicos – elementos que não são estáticos e estão em constante transformação. Assim, estabelecer um conceito de qualidade exige estar atento às mudanças e aos conhecimentos que surgem, um processo contínuo que exige avaliações periódicas com atualizações e correções necessárias, o que impede que se fale de qualidade como algo universal. (COMITÊ..., 2021, p. 20).

Nesse mesmo sentido Ishii (2011, p. 23) pontua que

A definição de qualidade da educação está atrelada a uma série de fatores como ideologias, valores e ideais de sociedade. Desse modo o seu conceito não se sustenta isoladamente. A expressão “qualidade da educação”, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que os sistemas educacionais devem proporcionar a sociedade.

Vale salientar que “a história da construção de uma Educação Infantil de qualidade no Brasil já percorreu muitos caminhos, já contou com muitos protagonistas, já alcançou resultados significativos e já identificou obstáculos a serem superados” (BRASIL, 2006, p. 10). De tal forma que, as Políticas Públicas voltadas para melhoria da qualidade da educação infantil no Brasil têm se pautado nas descobertas do campo da neurociência que se desenvolveram bastante nos últimos anos. Partem, sobretudo, do entendimento que a frequência de crianças em instituições de boa qualidade pode estar relacionada a um melhor desenvolvimento psicossocial e intelectual das mesmas, principalmente daquelas de menor poder aquisitivo.

Estas Políticas Públicas, vêm sendo planejadas em consonância com os avanços científicos que consideram a primeira infância o período mais oportuno para o desenvolvimento cognitivo da criança, principalmente a partir da chamada ‘Década do Cérebro’, dos anos de 1990 (CONSENZA; GUERRA, 2011). A partir destes avanços científicos se



estabeleceu o entendimento atual que

Os primeiros meses e anos de vida são cruciais para o desenvolvimento do cérebro, cuja arquitetura se constitui por meio das experiências de estimulação física, cognitiva, e afetiva que a criança vivencia. Tais experiências propiciadas pelo ambiente e pelas interações que oferecidos pela família, creche e pré-escola. Quando essas experiências são adequadas, já aos seis meses a criança terá constituído circuitos cerebrais que serão responsáveis pelo desenvolvimento posterior de melhores habilidades sensoriais e de linguagem; como 1 ano, ao aprender a andar, o cérebro terá alcançado o dobro o dobro do tamanho que possuía ao nascer, aos 6 anos terá desenvolvido metade do potencial intelectual que terá como adulta, com 90% das suas sinapses já formadas. (EDUCAÇÃO..., 2014, p.5).

Tal entendimento se expressa na revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil da seguinte forma:

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a suas experiências e nesse processo voltasse para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso (BRASIL, 2013, p.86).

Considerando a relevância da primeira infância para o desenvolvimento humano, foi aprovada a Lei 13.257 de 8 de março de 2016, o Marco Legal para a Primeira Infância, com o propósito de garantir a prioridade absoluta da criança e de assegurar que seus direitos sejam assistidos, na elaboração das políticas públicas, reforçando a necessidade do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na elaboração e execução de suas ações.

Este ato normativo, composto de 43 artigos, dispõe sobre as políticas públicas destinadas às crianças até 5 anos de idade e altera um conjunto de leis anteriores<sup>1</sup> e tem por finalidade:

---

<sup>1</sup> A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012 (BRASIL, 2016a).



- I - Atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadão;
- II - Incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento;
- III - Respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais;
- IV - Reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança;
- V - Articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância;
- VI - Adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços;
- VII - Articular as ações setoriais com vistas ao atendimento integral e integrado;
- VIII - Descentralizar as ações entre os entes da Federação;
- IX - Promover a formação da cultura de proteção e promoção da criança, com apoio dos meios de comunicação social. (BRASIL, 2016a, art. 4º).

Por conseguinte, a oferta de educação infantil é uma das áreas prioritárias preconizada no Marco Legal para a Primeira Infância. Ressaltando que, este ato normativo estabelece que a expansão de instituições de educação infantil deve ser feita de maneira a garantir a qualidade da oferta, que consiste na qualificação dos profissionais que atuam nestas instituições, bem como na adequação da infraestrutura, dos materiais, da proposta pedagógica e dos currículos das mesmas (BRASIL, 2016a).

Na perspectiva de que, primar pela qualidade da educação infantil implica garantir profissionalização dos educadores bem como por infraestrutura adequada, propostas pedagógicas e currículos específicos, corrobora-se com Zabalza (1998), para quem

[...] a qualidade está também relacionada ao próprio funcionamento das instituições e dos agentes que fazem parte das mesmas [desse modo] é fundamental inserir a ação institucional em um processo de melhoria da própria instituição e dos serviços que a mesma oferece, um processo de aperfeiçoamento planejado com metas a curto e a médio prazos. (ZABALZA, 1998, p. 46).

Nesse sentido, é importante colocar em evidência a mais recente



medida do Governo Federal em prol da qualidade da Educação Infantil, o Programa Primeira Infância na Escola, instituído pela Portaria nº 357, de 17 de maio de 2022. Conforme o artigo 1º da referida portaria, o Programa Primeira Infância na Escola tem por finalidade a promoção de iniciativas que “elevem a qualidade da educação infantil e potencializem o desenvolvimento integral das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2022). Para tanto, o artigo 2º elenca um conjunto de princípios basilares para o desenvolvimento deste, são eles:

- I - a promoção do acesso, da permanência e da qualidade do atendimento das crianças de educação infantil, em especial daquelas em situação de vulnerabilidade social;
- II - a formação de uma estrutura de governança colaborativa, para acompanhamento, proposição de soluções e implementação do Programa, regional e localmente;
- III - o fortalecimento da liderança e da gestão escolar;
- IV - a formação dos profissionais da educação infantil;
- V - a integridade financeira e administrativa na gestão;
- VI - a implementação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil; e, VII - a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do aluno de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental. (BRASIL, 2022).

O Programa Primeira Infância na Escola tem como eixos: avaliação e monitoramento da implementação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil; gestão, liderança e fortalecimento institucional, e; currículo e práticas pedagógicas (BRASIL, 2022, art. 8). Conforme é possível observar, a gestão das unidades de creche e pré-escolas e o exercício da liderança, estão elencadas como elementos estruturantes para a elevação da qualidade na Educação Infantil.

Convém pôr em destaque que, de acordo com Lück (2014), existe um entendimento cada vez mais presente na literatura internacional de que o exercício da liderança é de extrema relevância para a qualidade da educação e efetiva formação do educando. Segundo a referida autora, a gestão escolar não se realiza sem o um exercício de liderança, “[...] que pressupõe uma influência orientadora, estimuladora, motivadora, inspiradora e conscientizadora[...].” (LÜCK, 2014, p.55).

Corroborando com este entendimento, Libâneo (2015) considera



que, o sucesso do processo educativo está diretamente relacionado às habilidades e competências do gestor escolar e na sua capacidade de “[...] aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum.” (LIBÂNEO, 2015, p. 97).

Entretanto, é importante pontuar que o sucesso do processo educativo na educação infantil não é possível sem uma formação profissional adequada daqueles que atuam junto às crianças, haja vista as especificidades do currículo e das práticas pedagógicas nesta etapa. Conforme estabelece a LDB, em seu artigo 62, para atuar na Educação Infantil o profissional docente deve ter formação inicial em nível superior, em curso de licenciatura plena. Ficando a cargo da União, dos Estados e Municípios, em regime de colaboração, a formação continuada e a capacitação destes profissionais (BRASIL, 2017a).

Libâneo (2015) reflete que, por meio da formação inicial ocorre a apropriação dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente, porém, é no desenvolvimento das atividades cotidianas na escola que a teoria encontra sentido na prática e, nos desafios enfrentados, surgem a necessidade de obter novos conhecimentos. Nesse sentido, os cursos de formação inicial têm um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros educadores, que são extremamente necessários à identificação deste com a profissão. Todavia, é na formação continuada que essa identidade se consolida ao passo que se desenvolve no próprio exercício.

Para Kramer (2006), a formação de profissionais da educação infantil – educadores e gestores – é um desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal. A fim de garantir desenvolvimento profissional do educador através da formação continuada que representa uma aprendizagem permanente e visa o aperfeiçoamento do trabalho em processo por meio da associação entre



a teoria e a prática.

Entretanto, apesar destes aspectos serem centrais para a elevação da qualidade da educação infantil, não é possível avaliar a dimensão dessa importância, haja vista que, de acordo com o Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (2021, p. 18), “ainda há pouca informação sistematizada sobre a qualidade do trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil no Brasil”. Acredita-se que com a Avaliação Nacional da Educação Infantil esses pontos possam ser analisados com clareza.

Por outro lado, ainda que o contexto educacional brasileiro careça de mais estudos sobre a qualidade na educação infantil, pesquisas realizadas em alguns países, dentre os quais se destacam aquelas desenvolvidas nos Estados Unidos e na Inglaterra (APPES; MENDOLIA; WALKER, 2013), apontam a relevância com que essa questão precisa ser considerada.

É importante salientar que os resultados obtidos nesses estudos subsidiaram a definição dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil publicados em 2006 (BRASIL, 2006) e, por conseguinte, o documento de 2018 que, por sua vez, contou também com os resultados de pesquisas realizadas nas escolas e sistemas de ensino no contexto brasileiro (BRASIL, 2018).

De acordo com a primeira versão dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil,

A maior parte das pesquisas teve dificuldade em separar os efeitos das experiências na família daqueles ligados às características do tipo de cuidado oferecido à criança fora da família. Assim mesmo, algumas características dos serviços observados, como, por exemplo, a razão adulto-criança, o tamanho dos grupos, a formação e a qualificação do educador, revelaram-se significativamente associados ao desempenho das crianças em diversos aspectos. (BRASIL, 2006, p. 29).

Campos et al. (2011, p. 18) evidencia que

[...] Na maioria das investigações, foi constatado o impacto positivo da frequência à pré-escola [de boa qualidade] sobre os resultados obtidos pelas crianças na continuidade de sua escolaridade. A duração desse impacto variou, conforme o estudo considerado, desde os primeiros anos da escola primária até a vida adulta.



Com base nessa assertiva, cabe destacar o Estudo de Cuidados na Primeira Infância e Desenvolvimento da Juventude (Study of Early Child Care and Youth Development - SECCYD) desenvolvido nos Estados Unidos entre os anos de 1991 e 2007 pelo Instituto Nacional de Saúde e Desenvolvimento Infantil (National Institute of Child Health and Development - NICHD).

O SECCYD, foi um estudo longitudinal prospectivo, de quatro fases, em vários locais, projetado para examinar as relações entre o desenvolvimento infantil e os cuidados infantis durante a infância, primeira infância, meia infância e meia adolescência. O SECCYD constitui o estudo mais abrangente realizado até hoje sobre crianças e os muitos ambientes em que elas se desenvolvem.

O principal objetivo do SECCYD “[...] foi examinar como as diferenças nas experiências de cuidado infantil se relacionam com o desenvolvimento social, emocional, intelectual, da linguagem das crianças e com seu crescimento físico e saúde” (NICHD, 2019). Vandell, Burchinal e Pierce (2016) puderam observar

[...] três aspectos do cuidado com a primeira infância – qualidade, quantidade e tipo – foram investigados no SECCYD e encontrados diferencialmente relacionados com os resultados do desenvolvimento infantil. Cuidados infantis de maior qualidade estão consistentemente ligados a melhores habilidades cognitivas e acadêmicas durante o período pré-escolar [...] e no início do ensino fundamental [...], depois do ensino fundamental [...] e início do ensino médio [...] (VANDELL; BURCHINAL; PIERCE, 2016, p.1635, tradução nossa).

Nessa perspectiva, nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, do Ministério da Educação (MEC), em 2009, foram elencados aspectos fundamentais que impactam na qualidade da educação nas instituições que assistem crianças pequenas. Dessa maneira, o documento foi elaborado a fim de “auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com as famílias e as pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas.” (BRASIL, 2009a, p. 12).





[...] a qualidade está também relacionada ao próprio funcionamento das instituições e dos agentes que fazem parte das mesmas [desse modo] é fundamental inserir a ação institucional em um processo de melhoria da própria instituição e dos serviços que a mesma oferece, um processo de aperfeiçoamento planejado com metas a curto e a médio prazos. (ZABALZA, 1998, p. 46).

Os aspectos observados que concorrem para qualidade da educação infantil são expressos nesse documento em sete dimensões, a saber:

[...] 1 - planejamento institucional; 2 - multiplicidade de experiências e linguagens; 3 - interações; 4 - promoção da saúde; 5 - espaços, materiais e mobiliários; 6 - formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 - cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. (BRASIL, 2009a, p. 17).

A primeira dimensão, Planejamento Institucional, é avaliada a partir dos seguintes indicadores: a elaboração e constante atualização da Proposta Pedagógica da instituição; o planejamento, acompanhamento e avaliação das práticas pedagógicas; registros das atividades que possibilitam aos educadores acompanhar de forma fidedigna o desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2009a).

Para o efetivo monitoramento e avaliação da execução do planejamento, os registros do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças se apresentam como ferramentas imprescindíveis para proporcionar melhor visibilidade dos resultados. Segundo Ostetto (2017), o registro diário é compreendido como instrumento do trabalho pedagógico. Configura-se em um documento reflexivo do educador. Nesse sentido, a autora concebe que a documentação das atividades é uma estratégia que permite a este ter clareza sobre toda a evolução das crianças.

A segunda dimensão, Multiplicidade de Experiências e Linguagens, leva em consideração a construção da autonomia da criança e de sua identidade. Reconhecendo que o universo da criança é cognitivo e afetivo ao mesmo tempo (PIAGET, 2014), razão pela qual



as experiências por ela vivenciadas precisam favorecer as expressões de suas múltiplas linguagens (expressiva, comunicativa, simbólica, cognitiva, ética, metafórica, lógica, imaginativa e relacional).

As DCNEI (BRASIL, 2010) e a BNCC (BRASIL, 2017b) orientam que as brincadeiras devem ser sempre priorizadas nas práticas pedagógicas, por ser um elemento fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Por meio da ludicidade, a criança pode resolver problemas e/ou situações-problema que surgem a partir de sua interação com o meio. É brincando que a inteligência da criança se desenvolve. Segundo Miranda (2018), a ludicidade, que comporta o jogo, o brinquedo e a brincadeira, é considerada por várias correntes pedagógicas potencializadora das aprendizagens que vão proporcionar o desenvolvimento pleno das crianças.

A convicção de que o brincar é inerente à natureza da criança e, portanto, fundamental para o seu desenvolvimento se evidenciou no século XIX, quando a criança passou a ter centralidade na família e na sociedade. Foi neste contexto que os jogos e as brincadeiras passaram a ser reconhecidas como atividades fundamentais para o desenvolvimento infantil. Fröebel considerava o brincar vital para a criança pequena, de três a seis anos. Por esta razão colocou o brincar no centro da proposta do seu Jardim de Infância. Ele não tinha na brincadeira uma atividade apenas para recreação ou descanso, mas como um espaço natural e eficaz de desenvolvimento físico, mental e moral da criança, além de definir a individualidade e personalidade infantil.

Para Antunes (2014), a brincadeira possibilita à criança construir historicidade, desenvolver o raciocínio lógico, ampliar suas linguagens, desafiar o pensamento, estimular a capacidade de associação, aprimorar o domínio motor e ainda propiciar que esta aceite a diversidade, desenvolva empatia, se aproprie de valores éticos e faça novos amigos.

Nesse sentido, Kishimoto considera que:



Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

A terceira dimensão, visa qualificar as interações na educação infantil. Compreendendo que, as interações da criança com adultos, com outras crianças e com o ambiente em que esteja inserida, são fundamentais para o seu desenvolvimento. No tocante ao papel das interações nesse processo Galvão (1995, p. 39) assinala que:

O estudo da criança contextualizada possibilita que se perceba que, entre os seus recursos e os de seu meio, instala-se uma dinâmica de determinações recíprocas: a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente. Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento. Conforme as disponibilidades da idade, a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento.

Corroborando com o entendimento de Galvão, Oliveira (2011) ressalta que as interações estão no cerne do desenvolvimento humano, de modo que,

A construção de significações, a gênese do pensamento e a constituição de si mesmo como sujeito se fazem graças as interações constituídas com outros parceiros em práticas sociais concretas de um ambiente que reúne circunstâncias, artefatos e significações. Ao interiorizar formas de interação social já vivenciadas, o indivíduo se apropria de estratégias para memorizar, narrar, solucionar problemas etc., criadas pelos grupos humanos com os quais ele compartilha experiências. (OLIVEIRA, 2011, p. 140).

Levando em conta que as interações estabelecidas na escola são fundamentais para a construção do conhecimento da criança, cabe ressaltar que, “[...] em todo esse processo o afeto é um regulador da ação, influenciando na escolha ou rejeição de determinados objetivos e na valorização de determinados elementos eventos ou situações por parte da criança[...]” (OLIVEIRA, 2011, p. 140).

De acordo com Piaget (2014), a afetividade sempre interfere no desenvolvimento intelectual, acelerando ou retardando esse processo.



Sendo, portanto, considerada função fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança. De forma que, para o referido autor, não há como a criança dissociar as funções afetivas das funções cognitivas, pois elas são indissociáveis, embora pareçam de natureza diferente. “[...] É impossível encontrar condutas procedentes somente da afetividade sem elementos cognitivos e vice-versa.” (Piaget, 2014, p.39).

Tendo em vista que a afetividade é “[...] a capacidade que os seres humanos têm de afetar e serem afetados pelos outros e pelo mundo a sua volta, ou seja, é uma atividade psíquica que pode ser representada pelas emoções e sentimentos e influencia o comportamento das pessoas.” (CASTRO; PEREIRA, 2015). Convém salientar que, estas emoções e sentimentos podem ser positivos ou negativos. Portanto, a afetividade não deve ser reduzida ao contato físico, pegar no colo, acalentar ou demonstrar carinho pela criança. Embora estes aspectos sejam fundamentais nas interações com as crianças na educação infantil, ela é muito mais abrangente.

É importante destacar que o documento “Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil” considera que as instituições de educação infantil devem zelar pelo desenvolvimento de interações positivas, jamais incidindo em práticas que desrespeitem a integridade das crianças tais como gritar, humilhar, castigar, manifestar raiva diante de qualquer circunstância etc., pois ferem a dignidade das crianças. Pois, conforme o Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (2021, p.13) pontua:

As boas experiências vividas nesse período, como as interações sociais com vínculos positivos e os cuidados responsivos, são fundamentais para potencializar o desenvolvimento ao longo da vida. Essas experiências relacionam-se diretamente às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento social, cognitivo, emocional, motor e de linguagem da criança.

Portanto, cabe aos profissionais que atuam junto às crianças em instituições de educação infantil, sejam professores, secretários, agentes



administrativos, pessoas que preparam o lanche, pessoas responsáveis pela manutenção da limpeza etc. refletirem sobre os pressupostos aqui apresentados, observando se, porventura, desenvolvem práticas que limitam as oportunidades de desenvolvimento das crianças, a fim de modificá-las e, assim, favorecer interações positivas e enriquecedoras, que oportunizem o desenvolvimento das potencialidades das crianças de uma forma plena (BRASIL, 2009a).

Na sequência das dimensões aqui explicitadas, encontra-se para a quarta dimensão, Promoção da Saúde, na qual os indicadores da qualidade visam que a instituição de educação infantil avalie se tem proporcionado uma alimentação saudável às crianças, se tem primado pelo conforto e segurança destas. Para este fim, propõem a avaliação do cardápio nutricional da instituição, que deve ser variado e rico, de modo a atender as necessidades nutricionais de todas as crianças, incluindo aquelas que precisam de dieta diferenciada.

Como forma de zelar pela saúde das crianças, nesta quarta dimensão é proposta também a avaliação dos ambientes que devem ser seguros de maneira a resguardar as crianças de qualquer situação que lhes comprometa a integridade física, bem como precisam estar sempre limpos (BRASIL, 2009a).

A promoção da saúde no contexto brasileiro é uma dimensão que precisa ser priorizada, tendo em vista que grande parte das escolas públicas deste país atende crianças de regiões de muita vulnerabilidade. Ressaltado que, a própria criança da educação infantil pertence a um grupo etário vulnerável o que requer que lhe sejam dispensados cuidados adequados para a prevenção de doenças e de condições que ponham em risco a sua saúde (OLIVEIRA, 2011).

Já através da avaliação da quinta dimensão, Espaços, Materiais e Mobiliários, busca-se assegurar que os ambientes físicos das instituições de Educação Infantil reflitam “[...] uma concepção de educação e cuidado



respeitosa [com as] necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos os seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo e criativo [...]” (BRASIL, 2009a, p.48). O que coaduna com a proposição de Medel (2014) de que o ambiente desempenha um papel fundamental na aprendizagem das crianças pequenas, devendo ser apropriados para estimular o desenvolvimento motor e cognitivo das mesmas.

Oliveira (2011) observa que, o ambiente bem como os arranjos espaciais de creches e pré-escolas são apontados por pesquisas e experiências de outros sistemas de ensino como sendo aspectos que requerem especial atenção e planejamento, pois a criança atribui significação a estes espaços. Para tanto, segundo Consenza e Guerra (2011, p. 84), “[...] as emoções precisam ser consideradas, o ambiente escolar precisa ser planejado de forma a mobilizar as emoções positivas (entusiasmo, curiosidade, envolvimento, desafio), enquanto as negativas (ansiedade, apatia, medo, frustração) devem ser evitadas”. Em vista disto, as instituições de educação infantil devem garantir que a organização de seus espaços proporcione às crianças os estímulos necessários ao desenvolvimento de suas potencialidades, inteligência e autonomia. Bem como devem garantir que cada criança receba a atenção e o cuidado que lhe é necessário.

Outra dimensão que é imprescindível para a boa qualidade da educação e está elencada como a sétima e última dimensão dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, é a “Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais”. Primeiramente vale ressaltar que a nomenclatura atribuída a esta dimensão reflete a predominância do gênero feminino na docência da educação infantil. O que pode ser explicado em virtude da própria constituição histórica dessa profissão, pois, foram as mulheres que trabalharam nas primeiras instituições específicas para crianças pequenas.

Isto posto, cabe destacar que para Zabalza (1998), a profissão



docente na Educação Infantil se vincula a potencializar, reforçar e multiplicar o desenvolvimento equilibrado de cada criança, avulta a necessidade de formação profissional adequada, com vistas ao exercício da profissão, e ao desenvolvimento de competências em exercício.

Por outro lado, mesmo sendo consideradas as figuras mais importantes na instituição educativa, visto que lidaram, diariamente, diretamente com os educandos, o educador não é valorizado, na medida da relevância de sua contribuição para que a instituição cumpra plenamente a função sociopolítica e pedagógica.

Libâneo (2015) reflete que:

[...] a profissão de professor vem sendo muito desvalorizada tanto social quanto economicamente, interferindo na imagem da profissão. Em parte, isso se deve às condições precárias de profissionalização – salários, recursos materiais e didáticos, formação profissional, carreira – cujo provimento é, em boa parte, de responsabilidade dos governos. [...] No entanto, na prática os governos têm sido incapazes de garantir a valorização salarial dos professores, levando a uma degradação social e econômica da profissão de a um rebaixamento evidente da qualificação profissional dos professores em todo país. (LIBÂNEO, 2015, p. 70).

A valorização do profissional docente é tida como um elemento fundamental para a qualidade da Educação Infantil, devendo, portanto, ser priorizada pelos governos municipal, estadual e federal. Conforme pode se observar nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Qualidade da Educação Infantil que segue:

A melhoria das condições salariais e de carreira dos Professores, em que pesem os inúmeros impasses e desafios a serem enfrentados, são, entre outros, elementos indissociáveis e imprescindíveis para promover a qualidade da Educação Infantil. (BRASIL, 2018, p. 33).

No tocante à sétima dimensão, Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social, evidencia que a parceria das famílias com a escola na Educação Infantil como fator preponderante para a promoção de uma educação de qualidade. Por essa razão constitui-se um importante indicador a ser avaliado na Educação Infantil.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação



Infantil estabelecem que cada instituição deve assegurar espaços e tempos para a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam (BRASIL, 2013), por partir do pressuposto recorrentemente observado empiricamente, por pesquisadores do Brasil e de outros países, que a parceria entre a família e a escola “[...] é indispensável para o desenvolvimento e aprendizagem da criança [...]” (BRASIL, 2018, p. 54).

Para Kramer (1999, p. 100),

São dois os objetivos da interação escola-famílias. De um lado, ela visa propiciar o conhecimento dos pais e responsáveis sobre a proposta pedagógica que está sendo desenvolvida, para que possam discutí-las com a equipe. De outro essa interação favorece o complemento do trabalho realizado na escola com as crianças, na medida em que possibilita que se conheça seus contextos de vida, os costumes e valores culturais de suas famílias, e as diferenças ou semelhanças existentes entre elas e em relação à proposta.

Se por um lado, a interação entre a família e a escola visa propiciar que aquela tome conhecimento dos objetivos educacionais presentes na Proposta Pedagógica, bem como participe de sua elaboração e revisão, por outro, essa interação auxilia os professores no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula, tendo em vista que se torna conhecedor dos contextos de vida, dos costumes e valores das famílias de cada criança que assiste.

Nessa perspectiva, Paro (2011) argumenta que a natureza da educação de crianças requer interação entre a família e a escola. Levando em conta que, “[...] a educação, em seu propósito de formação da personalidade, se inicia muito antes de a criança entrar para a escola [...]” (PARO, 2011, p. 193) fazendo com que a comunicação entre a escola e os pais ou responsáveis seja extremamente necessária, a fim de viabilizar a troca de informações sobre os diferentes contextos em que as crianças têm suas vivências.

Para o referido autor,

Do ponto de vista de uma educação democrática, a participação da comunidade na escola é, além de um direito, uma necessidade





do bom ensino [...] A participação dos pais na escola pode dar-se tanto como representantes eleitos nos mecanismos coletivos, como conselho de escola e associação de pais e mestres, quanto por meio de um envolvimento presencial em atividades [anteriormente] planejadas para este fim. (PARO, 2011, p. 219).

Dessa forma, convém ressaltar que os pais precisam conhecer e discutir os objetivos da Proposta Pedagógica e os meios organizados para atingí-los. Precisam também, trocar opiniões sobre o cotidiano escolar viabilizando o cumprimento destes objetivos propostos (OLIVEIRA, 2011). Faz-se necessária, ainda, a participação destes nos conselhos escolares, na elaboração dos projetos didáticos e nas atividades desenvolvidas pela instituição uma vez que esta participação “[...] possibilita agregar experiências e saber articular os dois contextos de desenvolvimento da criança.” (BRASIL, 2013, p. 92).



## *Para saber mais*



Assista ao vídeo “Educação: a importância dos estímulos na primeira infância”, com Anna Lúcia Campos, Fundação Lemann.

Acesse pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=OEMFNPHwRbU&t=47s>



## Leitura recomendada



CAMPOS, Maria Malta. **Avaliação da qualidade na Educação Infantil: impasses e perspectivas no Brasil**. Revista Pesquisa e Debate em Educação. Juiz de Fora, MG, v. 10, n.1, p.891 – 916, jan./jun. 2020.

Acesse pelo link: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32009/21221>



COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Estudo nº 8. Educação infantil de qualidade** [livro eletrônico]. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021.

Acesse pelo link: [https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2021/10/wp8\\_ed-infantil.pdf](https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2021/10/wp8_ed-infantil.pdf)



## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

APPS, P.; MENDOLIA, S.; WALKER, I. The Impact of Pre-school on Adolescents' Outcomes: Evidence from a Recent English Cohort. **Economics of Education Review**, 2013, 37, 183-199. Disponível em: <<https://www.iza.org/publications/dp/6971/the-impact-of-pre-school-on-adolescents-outcomes-evidence-from-a-recent-english-cohort>>; Acesso em: 2 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Indicadores da qualidade da Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009b.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (Marco Legal da Primeira Infância)**. Brasília, DF: 2016a. Disponível em: <<https://bit.ly/3yb0h7h>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI)**. Brasília: MEC/INEP, 2016b.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC 4ª versão**. Brasília: MEC/SEB, 2017b.

BRASIL. **Portaria nº10, de 8 de janeiro de 2021**. Brasília, DF: Diário Oficial



da União, 8 jan. 2021. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-10-de-8-de-janeiro-de-2021-298322305?rel=outbound>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 357, de 17 de maio de 2022.** Institui o Programa Primeira Infância na Escola. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 maio de 2022. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-357-de-17-de-maio-de-2022-400967224>>. Acesso em: 5 jun. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de pesquisa.** São Paulo: FCC, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Maria Malta et. al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 41, nº 142, p. 20-54, jan./abr. 2011.

CAMPOS, Maria Malta. Avaliação da qualidade na Educação Infantil: impasses e perspectivas no Brasil. **Revista Pesquisa e Debate em Educação.** Juiz de Fora, MG, v. 10, n.1, p.891 – 916, jan./jun. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32009/21221>>. Acesso em: 8 set. 2022.

CASTRO, Cicera Alteniza Duarte de; PEREIRA, Zildene Francisca. Afetividade, desenvolvimento infantil e a relação professor-aluno à luz da teoria Walloniana. In: **Anais II CONEDU.** Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15024>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Estudo nº 8.** Educação infantil de qualidade [livro eletrônico]. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021.

CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação:** como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1053-1066, out.- dez., 2014.

EDUCAÇÃO INFANTIL EM DEBATE: a experiência de Portugal e a realidade brasileira. São Paulo: Fundação Itaú Social, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2014.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ; Vozes, 1995.



ISHII, Antonella Bianche Ferrera. Qualidade da educação em Antonio Nóvoa. COIMBRA, Camila Lima et al. **Qualidade em educação**. v. 4. Curitiba, PR: CRV, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. In: **Anais** do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento (Perspectivas Atuais). Belo Horizonte, nove. 2010. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

KRAMER, Sonia (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 12. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27. n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>; Acesso em: 15 out. 2016..

LIBÂNEO, José. Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 6a ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus editora, 2015.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Série Cadernos de Gestão).

MEDEL, Cássia Ravena Mulin. de A. **Educação Infantil: da construção do ambiente às práticas pedagógicas**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MIRANDA, Simão de. **Oficina de ludicidade**. Campina, SP: Papyrus, 2018.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. **Relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015.

VANDELL, Deborah Lowe; BURCHINAL, Irvine Margaret; PIERCE Chapel Hill Kim M. Early Child Care and Adolescent Functioning at the End of High School: Results From the NICHD Study of Early Child Care and Youth. **Developmental Psychology**, v. 52, n. 10, p.1634 -1645, 2016.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 05

# A Qualidade da Educação Infantil e seus Impactos

A oportunidade de acesso à EI [Educação Infantil] de qualidade é um direito da criança e constitui um benefício que não pode ser medido somente por resultados futuros, mas principalmente pelas vivências que proporciona à criança naquela fase de sua vida.

(CAMPOS et al., 2011, p. 18)



## CAPÍTULO 05

Ao longo das últimas décadas, várias pesquisas têm contribuído para ampliar o conhecimento a respeito das crianças, de suas necessidades, características, potenciais, formas de aprender e desenvolver-se, constatando que o período entre zero e seis anos é crucial para o desenvolvimento humano. De acordo com Comitê do Núcleo Científico Ciência pela Infância (2014, p. 3), é nesta fase que “[...] ocorre o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais, bem como a aquisição de capacidades fundamentais que permitirão o aprimoramento de habilidades futuras mais complexas”.

Estas pesquisas têm comprovado que o acesso da criança desde a mais tenra idade à educação formal em uma instituição de boa qualidade se revela um grande diferencial para a sua aprendizagem nas etapas posteriores de escolarização e continuidade de seus estudos, tanto no final da adolescência quanto na fase adulta. Repercutindo, assim, em sua qualidade de vida de uma forma mais global (COMITÊ..., 2014; BRASIL, 2015; HECKMAN, 2019).

Para Campos et al. (2011, p. 18),

A oportunidade de acesso à EI [Educação Infantil] de qualidade é um direito da criança e constitui um benefício que não pode ser medido somente por resultados futuros, mas principalmente pelas vivências que proporciona à criança naquela fase de sua vida. Entretanto, do ponto de vista das políticas públicas, especialmente em um país como o Brasil, onde os indicadores educacionais revelam a persistência de déficits importantes na escolaridade básica da população, o debate sobre o impacto da EI na escolaridade futura ganha sentido e compõe uma gama de questões a serem mais bem pesquisadas no contexto brasileiro.

As primeiras surveys educacionais sobre o impacto da educação infantil, atenção e cuidado com a primeira infância sobre o desenvolvimento global do indivíduo foram realizadas entre os anos de 1950 e 1960, na Inglaterra, nos Estados Unidos e na França. Dentre estas



pesquisas destaca-se o Relatório Coleman, realizado nos Estados Unidos (SALUSTIANO, 2021). Este documento expôs que “[...] o impacto da família sobre a criança é mais significativo nos primeiros anos.” (COLEMAN, 1966, p.30, tradução nossa).

O referido relatório foi produto de uma extensa pesquisa solicitada pelo Congresso Americano a partir da Lei de Direitos Civis de 1964, que exigia do Departamento de Educação a condução de estudo sobre a disponibilidade de oportunidades aprendizagem para os estudantes das escolas públicas em função da sua raça, cor, religião ou origem nacional. Dessa forma, foram aplicados questionários, nos meses de setembro e outubro de 1965, aos grupos minoritários (negros, portoriquenhos, mexicanos, negros, índios, asiáticos) e aos grupos majoritariamente brancos (COLEMAN, 1966).

Apesar de a pesquisa coordenada por Coleman não ter sido desenvolvida com crianças em idade pré-escolar, seus resultados apontam para aspectos que se mostram bastante relevantes para o desempenho escolar dos estudantes. Dentre estes aspectos, o que mais se evidenciou foi a influência que o background familiar (a escolaridades dos pais e renda da família) exerce sobre o desempenho acadêmico dos estudantes. É pertinente destacar que tal perspectiva coaduna com as interpretações feitas por Bourdieu e Passeron (1992), ao pesquisarem o sistema de ensino francês nos anos de 1960.

Os referidos autores se propuseram a investigar as relações entre os fatores sociais, capital cultural, e êxito dos estudantes, chegando à mesma conclusão de que a herança cultural das crianças é responsável pelas desigualdades escolares. O que ficou bem evidenciado nos domínios das competências linguísticas observadas nas provas aplicadas. Contudo, puderam constatar, também, que “[...] a desvantagem ligada à origem social é principalmente substituída pelas orientações escolares [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 94).





Conforme analisa Bonamino et al. (2010), embora Bourdieu e Coleman tenham fundamentações teóricas distintas, ambos compartilham de concepções similares no que se refere à influência da origem social nos resultados escolares das crianças. Dito de outra forma, da influência do capital social, econômico e cultural nas desigualdades educacionais.

Embora Coleman, ao iniciar sua pesquisa, tenha partido do pressuposto que a estrutura da escola e a qualidade das práticas educativas seriam preponderantes para o desenvolvimento dos estudantes, está hipótese não foi confirmada. O que se descobriu foi que o histórico familiar exerce grande influência sobre o desempenho acadêmico do estudante (COLEMAN, 1966).

Segundo Crahay (2002), a constatação do estudo de Coleman, que as escolas americanas não eram capazes de superar a influência da herança familiar, foi criticada por outros pesquisadores. Contudo, apesar das críticas sua conclusão não foi refutada. Pelo contrário, foi confirmada por outros estudos realizados posteriormente. De modo que, de acordo com Soares e Brooke (2008, p.14), “o Relatório Coleman passou a ser um marco na pesquisa sociológica, conseguindo também derrubar mitos e alterar para sempre o curso da pesquisa sobre educação”.

Se por um lado, o Survey de Coleman tenha encontrado evidências que conduziram à conclusão de que as características da escola faziam pouca diferença para a oportunidade de aprendizagem das crianças, Heckman (2006, 2019) aponta o impacto que a assistência de alta qualidade à primeira infância proporciona benefícios duradouros, de uma forma global, por toda a vida.

Em vista da relevância da primeira infância para o desenvolvimento global do indivíduo, Heckman (2006) advoga que é extremamente necessário investir na qualidade da educação infantil, sobretudo para crianças de famílias de baixa renda, que tendem a ter menos estímulos dentro de casa. Para o referido autor,



[...] aprendizagem precoce confere valor às habilidades adquiridas, o que leva a motivação auto reforçada para aprender mais, e domínio precoce de um gama de competências cognitivas, sociais e emocionais torna o aprendizado em idades mais avançadas mais eficiente e, portanto, mais fácil e mais provável de continuar. (HECKMAN, 2006, p. 1, tradução nossa).

James Heckman é especialista em economia do desenvolvimento humano e criou métodos científicos para avaliar a eficácia de projetos que objetivavam conceder cuidados associados a intervenção educacional de alta qualidade na primeira infância. Em 2000, Heckman ganhou o prêmio Nobel de Economia por suas pesquisas sobre o impacto do Perry Preschool Project, a partir de um estudo longitudinal que se dedicou a acompanhar estas crianças ao longo da vida.

O Perry Preschool Project foi um estudo conduzido de 1962 a 1967, desenvolvido com crianças afroamericanas, que consistia em conceder assistência integral altamente qualificada para estas crianças, com a finalidade de quebrar o vínculo entre a pobreza infantil e o fracasso escolar, promovendo o desenvolvimento intelectual, social e físico das mesmas.

A partir de estudos mais recentes, foi possível observar resultados positivos de longo prazo no contexto acadêmico e social, nas habilidades cognitivas e não cognitivas (socioemocionais) de indivíduos que participaram do Perry Preschool Project. Dessa forma, foi possível concluir que melhorias nos ambientes domésticos da infância e apego parental parecem ser uma importante fonte de benefícios de longo prazo do programa (HECKMAN; KARAPACULA, 2019).

Outros importantes programas sociais desenvolvidos em vários países revelarem que a assistência integral de alta qualidade à criança e, por conseguinte, que a garantia da qualidade nos trabalhos desenvolvidos em creches e pré-escolas se fazem necessários para minimizar desigualdades educacionais nas etapas posteriores de escolarização.

Aqui no Brasil uma pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos



Chagas, coordenada por Maria Malta Campos, no ano de 2009 que teve por objetivo principal avaliar a qualidade da educação infantil em seis capitais brasileiras (estudo de qualidade).

A partir dos resultados dessa pesquisa, foi possível identificar diferenças no desempenho escolar de crianças no início do ensino fundamental associadas à frequência em uma pré-escola de qualidade (estudo de impacto) englobando 762 estudantes de escolas públicas que haviam realizado a Provinha Brasil, dos quais 605 haviam frequentado uma instituição de educação infantil avaliada no estudo da qualidade e 157 crianças que não frequentaram nenhuma instituição.

Para a realização da análise dos dados desse estudo levou-se em consideração tanto “[...] o efeito de diversas variáveis explicativas (características dos alunos e de suas famílias; das escolas de EI e das escolas de EF) sobre os resultados da variável resposta (as notas dos alunos do segundo ano na Provinha Brasil).” (CAMPOS et al., 2011, p. 15). A referida pesquisa evidenciou que crianças que frequentaram instituições de educação infantil de qualidade obtiveram melhor desempenho na Provinha Brasil.

Os referidos estudos desenvolveram estratégias que visavam combater as desigualdades sociais por meio da garantia de igualdade de oportunidades, igualdade de tratamento e igualdade de conhecimentos. Daí derivando a concepção de desigualdade educacional de Crahay (2002, 2013), a partir da qual se buscará compreender de que forma as desigualdades educacionais se apresentam em nosso país.

Para Crahay (2013, p. 13),

A igualdade de tratamento [...] é respeitada quando todos os alunos recebem a mesma qualidade e os mesmos conteúdos de ensino. A igualdade de oportunidades será satisfeita se as oportunidades educacionais mais ricas forem oferecidas àqueles que são realmente os mais merecedores [...]. Por fim, os que sonham com a igualdade de aquisição consideram que é legítimo dar mais aos mais desfavorecidos no plano intelectual e cultural, a fim de criar uma nova situação na qual todos os indivíduos sejam dotados de competências consideradas fundamentais para se desenvolver na sociedade do século XXI.



Crahay (2002) defende que a origem social de uma pessoa, sua origem, ou condição financeira de seus pais não podem ser obstáculos para que esta desenvolva capacidades e competências para se desenvolver em qualquer área da vida. Para tanto, conclui que apenas garantir o acesso das crianças à escola não é suficiente. É preciso garantir igualdade de oportunidades, através da oferta de uma educação bem qualificada para todos, com igualdade de tratamento pedagógico.

Nesse sentido, Crahay (2002) reflete que a igualdade de oportunidades pode se articular com a igualdade de tratamento. Este, por sua vez, se traduz em proporcionar qualidade equivalente do ensino ofertado pelas escolas de uma mesma rede, da estrutura física, dos recursos e insumos, dos métodos e condições de ensino, evitando segregação de crianças em virtude sua classe social. Desse modo, o autor denuncia que a desigualdade da qualidade do ensino promove desigualdade de conhecimentos.

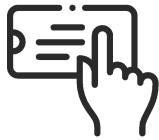
Nessa perspectiva, Crahay (2002) define como princípio da igualdade de conhecimentos que o processo educativo deve ser organizado em função dos objetivos de aprendizagens comuns a todos os educandos, por considerar

[...] que a partir do momento em que a ciência mostra que as potencialidades de aprendizagem de um indivíduo não são fixadas à nascença, mas que, pelo contrário, são fruto da história da sua vida, das suas experiências e da riqueza dos estímulos oferecidos nos meios, surgem novos horizontes e deveres. Torna-se legítimo reclamar para cada indivíduo, já não apenas o direito a igualdade de oportunidades ou à de tratamento, mas o direito à igualdade de conhecimento de base. (CRAHAY, 2002, p. 75).

Crahay (2002) pondera que, a educação deve promover justiça social, concedendo às crianças que tem menos recursos a oportunidade de desenvolverem suas habilidades cognitivas tanto quanto as crianças de classes sociais mais elevadas. Considerando que, quanto menos recursos uma criança tem, mais necessidade de uma educação de qualidade esta irá ter. O referido autor ressalta que, “[...] a maior parte dos alunos é capaz



de realizar aprendizagens de nível elevado, se o ensino for adequado, se os alunos forem ajudados quando e onde encontram dificuldades, se lhes dermos tempo suficiente” (BLOOM, 1979 apud CRAHAY, 2002, p. 52).



## *Leitura recomendada*



O impacto do Desenvolvimento na primeira Infância sobre a Aprendizagem.

Acesse pelo link: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2018/07/O-IMPACTO-DO-DESENVOLVIMENTO-NA-PRIMEIRA-INFANCIA-SOBRE-A-APRENDIZAGEM.pdf>



## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Educação infantil: prioridade imprescindível**. 3.ed. São Paulo: Editora Vozes, 2005.

BONAMINO, Alicia et al. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 45, set./dez., 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GbzRVcsL7L6PVNx3mxtFdKQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 08 set. 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1992.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CAMPOS, Maria Malta et. al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, nº 142, p. 20-54, jan./abr. 2011.

COLEMAN, James S. et al. **Equality of education opportunity**. WASHINGTON: U.S. Government Printing Office, 1966. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>> Acesso em: 7 maio 2022.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Estudo nº 1: O Impacto do Desenvolvimento na Primeira Infância sobre a Aprendizagem** [livro eletrônico]. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2014. Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2018/07/O-IMPACTO-DO-DESENVOLVIMENTO-NA-PRIMEIRA-INFANCIA-SOBRE-A-APRENDIZAGEM.pdf>; Acesso em: 8 out. 2019.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

CRAHAY, Marcel. **Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz?** Cadernos CENPEC, v.3, n.1, p.9-40, jun. 2013.

HECKMAN, J. J. Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*. v.312. jun. 2006.

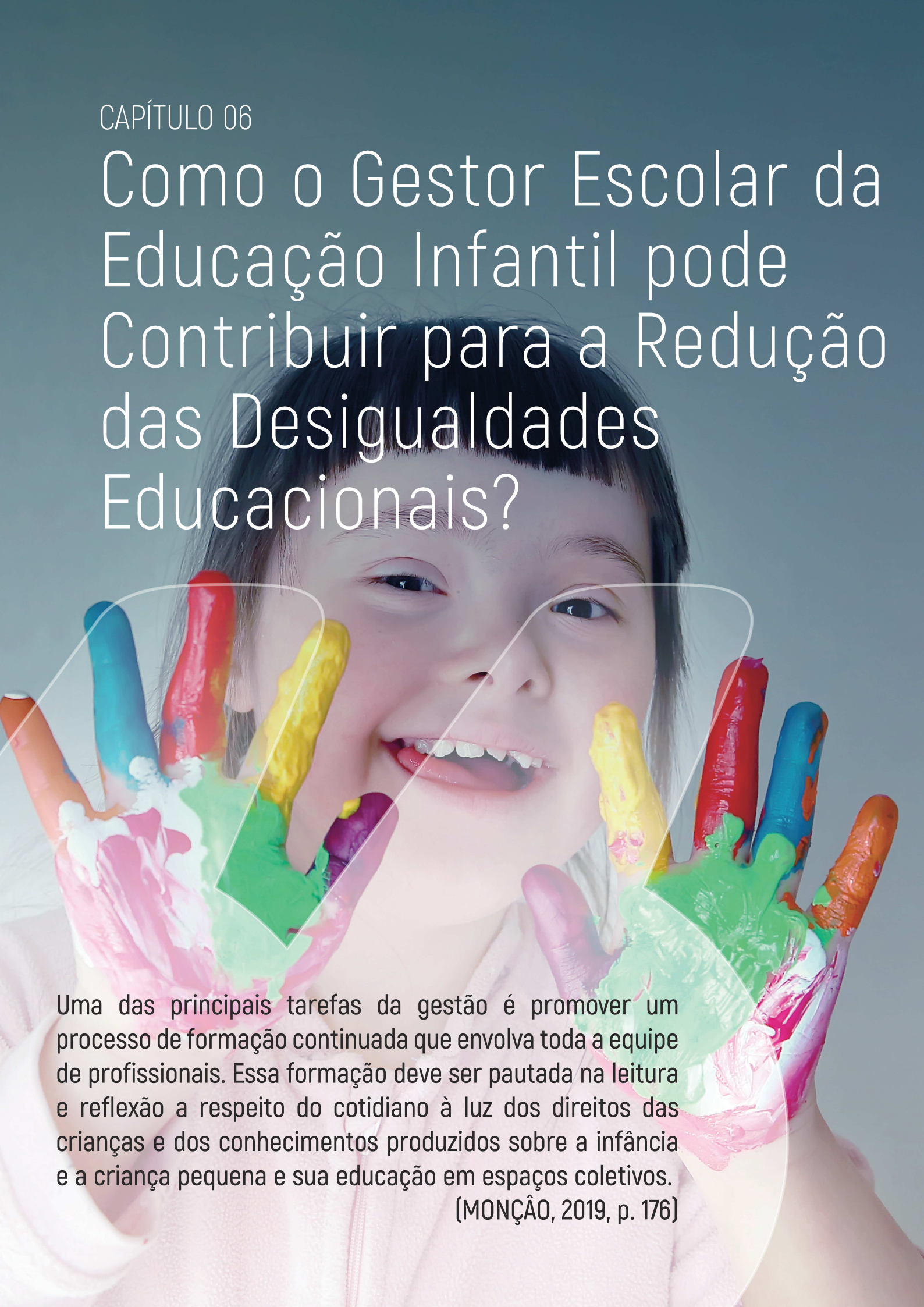
HECKMAN, James; KARAPAKULA, Ganesh. The Perry Preschoolers at late midlife: a study in design-specific inference. **Working Paper**. Chigargo, 2019.



SALUSTIANO, Ana Carolina Moura. **A dimensão institucional das desigualdades educacionais.** 2021. 138 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

CAPÍTULO 06

# Como o Gestor Escolar da Educação Infantil pode Contribuir para a Redução das Desigualdades Educacionais?



Uma das principais tarefas da gestão é promover um processo de formação continuada que envolva toda a equipe de profissionais. Essa formação deve ser pautada na leitura e reflexão a respeito do cotidiano à luz dos direitos das crianças e dos conhecimentos produzidos sobre a infância e a criança pequena e sua educação em espaços coletivos.

(MONÇÃO, 2019, p. 176)





## CAPÍTULO 06

A questão da qualidade da educação tornou-se um dos focos das políticas públicas desde a década de 1980, ocupando um lugar central em todas as reformas administrativas a partir de então. Nesse sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) refletem que:

[...] a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e do desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao entendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, um conceito implícito a educação e ao ensino. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012, p. 133).

Considerando que a organização escolar se pauta “em princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012, p. 436), os referidos autores consideram que: o trabalho do gestor escolar destina-se a orientar, organizar, liderar, planejar e, ainda, monitorar e avaliar a efetividade do trabalho realizado na escola, a fim de garantir a qualidade da educação.

Partindo dessa perspectiva, corrobora-se com Campos e Braz (2009) que advogam que a atuação do gestor escolar engloba a parte pedagógica, pensar a instituição como um todo e corresponder às demandas mais burocráticas da administração da escola. Reforçando esse entendimento Libâneo (2015) considera que se faz necessário que o gestor escolar tenha conhecimentos e habilidades que propiciem o bom funcionamento da escola em todos os seus aspectos a partir de uma gestão democrático-participativa.



Compreende-se que, ainda que a gestão democrático-participativa<sup>1</sup> do ensino seja um princípio pedagógico preceituado na Constituição Federal, reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, recai sobre o gestor escolar a responsabilidade de conduzir de modo que esta cumpra com as incumbências devidas aos estabelecimentos de ensino previstas no artigo 12 da LDB<sup>2</sup>.

De acordo com Lück (2014, p.20)

O trabalho dos gestores escolares se assenta, pois, sobre sua capacidade de liderança, isto é, de influenciar a atuação de pessoas (professores, funcionários, alunos, pais) para a efetivação dos objetivos educacionais propostos pela escola. [...] Trata-se de um exercício de influência que requer competências específicas, que se desenvolvem e demandam capacitação continuada [...] para, cada vez melhor, e de forma mais consistente, seja capaz de motivar, orientar, e coordenar pessoas para trabalhar e aprender colaborativamente.

O poder de influência do gestor requer que o mesmo desenvolva competências específicas que o capacite a motivar, orientar e coordenar as atividades de toda comunidade escolar e local, com postura não autoritária, para que seja possível conseguir mobilizar a todos através

---

1 A concepção democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSHI, 2012, p. 447, grifo do autor).

2 Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei (BRASIL, 2017a, p. 14).



da aceitação e respeito mútuo (LÜCK, 2014). Tendo em vista que, a gestão democrática “é o processo em que se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidades por sua implementação.” (LÜCK, 2013a, p. 57).

Inserem-se, portanto, no rol de responsabilidades do gestor escolar integrar a comunidade escolar nas tomadas de decisão acerca da escola, estimulando e aproximando esta das questões relacionadas à educação escolar de suas crianças, pois, embora a democratização da gestão escolar seja uma responsabilidade conjunta de uma equipe gestora, composta por “direção, conselhos escolares, coordenadores pedagógicos e demais funcionários, com representantes de todos os segmentos da comunidade mais ampla” (SÃO LUÍS, 2015, p. 48).

A liderança assertiva do gestor escolar possibilita que este exerça a articulação e envolvimento de todos nesse processo, sobretudo da família, de modo que a escola cumpra sua função de promover a aprendizagem e desenvolvimento pleno da criança.

Por conseguinte, os gestores são, também, responsáveis por assegurar espaços e tempos para a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam (BRASIL, 2013), pois a parceria das famílias com a escola na Educação Infantil é fator preponderante para a promoção de uma educação de qualidade uma vez que “possibilita agregar experiências e saber articular os dois contextos de desenvolvimento da criança.” (BRASIL, 2013, p. 92).

Segundo Paro (2011), do ponto de vista de uma educação democrática, a participação da comunidade na escola é, além de um direito, uma necessidade do bom ensino. O referido autor defende que a estrutura da escola deve ser organizada de tal forma, que não somente permita a participação da comunidade, mas, acima de tudo,



facilite e estimule essa participação. Principalmente nas tomadas de decisões previstas nas normas e mecanismos internos de participação, não somente em atividades que a comunidade já considera como sendo necessária.

A interação e o compromisso com a unidade, por parte de todos os envolvidos no compartilhamento das decisões na instituição escolar, que é uma organização social formal, fortalece a cultura organizacional<sup>3</sup> instituída, que, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), corresponde a organização informal da instituição. Esta, por sua vez, impacta grandemente na maneira como os processos educativos são desenvolvidos nesse ambiente.

Segundo Libâneo (2015),

A cultura organizacional aparece de duas formas: como cultura instituída e como cultura instituinte. A cultura instituída refere-se a normas legais, estrutura organizacional definida pelos órgãos oficiais, rotinas, grade curricular, horários, nas normas disciplinares etc. A cultura instituinte é aquela que os membros da escola criam, recriam, nas suas relações e na vivência cotidiana, portanto, podendo modificar a cultura constituída. (LIBÂNEO, 2015, p. 277).

Portanto, ela é formada coletivamente e preservada pelas pessoas que compõem as organizações e se caracteriza pelo modo de ser e fazer da escola; pela forma como as pessoas se relacionam; pela forma que desenvolvem suas atividades e pelos valores que norteiam suas decisões e ações. Correspondendo, assim, a um conjunto de tradições, conhecimentos e crenças que são transmitidas inconscientemente através das relações interpessoais, dos discursos, dos comportamentos e

---

<sup>3</sup> De acordo com Chiavenato (2003, p. 184) Cada organização tem sua própria cultura corporativa [organizacional]. Ela se refere ao conjunto de hábitos crenças estabelecidas pelas normas, valores, atitudes e expectativas compartilhado por todos os membros da organização. Alguns aspectos da cultura são formais e abertos, enquanto outros são informais e ocultos como um iceberg. A cultura se apresenta em vários níveis: artefatos, valores compartilhados e pressuposições básicas. Ela pode ser forte ou fraca, adaptativa ou não adaptativa, isto é, conservadora.



dos relatos de acontecimentos passados.

Faz-se necessário levar em consideração que, na escola, a carga cultural trazida pelas pessoas também influencia a cultura organizacional. Esta, por sua vez, se projeta em todas as suas particularidades: na forma como as reuniões são conduzidas, na maneira como os professores se relacionam entre si, com seus educandos e com as famílias, na rotina da escola, na forma como a alimentação é preparada, no tratamento dispensado aos pais e na participação destes na organização e gestão da escola, sobretudo, no modelo de gestão adotado. (LIBÂNEO, 2015).

À vista disso, é de grande importância que o gestor escolar compreenda a influência que a cultura organizacional exerce sobre o modo de ser e agir na instituição bem como sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas, pois, enquanto líder, também influencia e molda o jeito de ser e fazer dentro da instituição. Tendo em vista que,

[...] a escola é uma organização social, e como tal, desenvolve uma personalidade própria, sobretudo de acordo com a liderança exercida e com a orientação geral de seu modo de ser e de fazer; com a competência de seus atores e sua predisposição em relação ao trabalho educacional; com os estilos assumidos nos enfrentamentos aos desafios, as relações interpessoais, a comunicação, os objetivos reais expressos em suas ações dentre outros aspectos. (LÜCK, 2011, p.23).

A partir desta perspectiva, destaca-se que pesquisas, realizadas em vários países, cujo objetivo central consistia em investigar os fatores que influenciam na qualidade da educação escolar, com vistas a garantir as aprendizagens dos estudantes, evidenciam que a liderança em gestão escolar repercute significativamente nas características da organização escolar. Por conseguinte, influencia positivamente a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Dessa forma, as competências demandadas do gestor escolar têm sido objeto de especial atenção não somente no Brasil. Esta é, na verdade uma preocupação que chegou tardiamente. Mas, veio acompanhando uma tendência internacional, observada em vários



países: a transformação dessa questão em matéria de políticas públicas, frente as inúmeras pesquisas que evidenciam que a liderança em gestão escolar é uma peça fundamental para a qualidade da educação.

De acordo com Lück (2015, p. 17), “todo trabalho em educação, dada sua natureza formadora, implica ação de liderança”. A referida autora parte da premissa que,

[...] os conceitos de liderança e de gestão se complementam e até mesmo, em certa medida, confundem-se por apresentarem vários elementos importantes e básicos em comum [...]. Esses elementos dizem respeito a dimensão humana do trabalho de mobilização. O exercício da gestão pressupõe liderança, pois não se pode fazer gestão sem o exercício da liderança. (LÜCK, 2015, p. 97).

Chiavenato (2003, p. 122-123) concebe que:

A liderança é necessária em todos os tipos de organização humana [...]. Ela é essencial em todas as funções da Administração: o administrador precisa conhecer a natureza humana e saber conduzir as pessoas, isto é liderar. [...] Liderança é influência interpessoal exercida em uma situação e dirigida por meio do processo da comunicação humana para a consecução de um ou mais objetivos específicos.

Partindo do pressuposto que a escola

possui uma organização que diferencia um conjunto de funções hierarquizadas, desempenhadas por diferentes atores que, através de objetivos específicos concorrem para a realização do objetivo central que é a razão de ser da instituição. O diretor apresenta-se, então, como o responsável máximo no âmbito da unidade escolar e seu papel poderia ser definido genericamente nos seguintes termos: garantir o bom funcionamento da escola. (SAVIANI, 1996, p. 207).

Para Saviani (1996, p. 208), o bom funcionamento da escola diz respeito ao cumprimento de sua função social, ou seja, “[...] implica garantir as condições que viabilizem a consecução de seu objetivo central”. Desse modo, o autor considera que, por ser a escola uma organização de natureza educativa, cabe ao diretor garantir que esta organização cumpra com sua razão de ser, que é a sua função educativa. Nesse sentido, Saviani (1996, p. 208) reflete que

[...] o diretor de escola é antes de tudo, um educador; antes de ser um administrador ele é um educador. Mais do que isso: em termos típico-ideais, ele deveria ser o educador por excelência dado que, no âmbito da unidade escolar, lhe compete a responsabilidade máxima em relação à preservação do caráter educativo da instituição escolar. Esta é, em verdade, a condição precípua para que ele administre a



escola mediante formas (atividades-meio) saturadas de conteúdo (atividades-fim).

Tal assertiva se traduz em um grande desafio para quem exerce o cargo de direção em instituições educativas. Entretanto, representa o papel deste profissional frente à finalidade da educação, de assegurar a formação plena da personalidade do indivíduo. Considerando que esta corresponde ao

[...] desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para se tornarem cidadãos participativos na sociedade em que vivem. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012, p. 419).

Para Piaget (2007, p.53),

Afirmar o direito de uma pessoa à educação é, pois, assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a assegurar a cada um a possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondem ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social [...].

Corroborando com a reflexão de Piaget, Souza (2021) advoga que é ofício do diretor fazer com que todos os que chegam à escola, em qualquer etapa, lá permaneçam e aprendam. Souza reflete que, para garantir o direito à educação, o(a) gestor(a) escolar precisa se questionar continuamente de que forma deve atuar para garantir que o estudante aprenda cada vez mais e melhor, bem como de que maneira pode auxiliar o professor a ensinar mais e melhor.

Libâneo, Oliveira e Toshi (2012) elencam uma série de características organizacionais que repercutem positivamente nesse processo, com base em pesquisas realizadas em diversos países, que evidenciam que os elementos da organização e do modo de funcionamento da instituição educativa interferem na aprendizagem dos educandos. Dentre estes elementos, destacam-se: o preparo dos educadores, o clima organizacional, a estrutura organizacional e curricular, o trabalho colaborativo e a adequação da equipe escolar às mudanças.



No entanto, a liderança em gestão escolar tem sido considerada de extrema importância para promover, efetivamente, a aprendizagem dos educandos, por criar as condições necessárias ao engajamento de toda comunidade escolar na implementação dos planos delineados (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012).

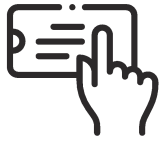
De acordo com Day, Gu e Pam (2020), estudos apontam que o impacto da liderança em gestão escolar nas aprendizagens dos estudantes está logo após o ensino em sala de aula. Apresenta efeitos, mesmo que indiretos, sobre o desempenho acadêmico dos estudantes, por promover um ambiente de aprendizagem colaborativa na escola e favorecer o estabelecimento de um clima escolar positivo, o que acaba se refletindo no engajamento dos próprios estudantes no processo de ensino aprendizagem.

Tendo em vista que o gestor escolar “[...] é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores desta organização (setor administrativo, setor pedagógico, secretária, serviços gerais, relacionamento com a comunidade etc.)” (LIBÂNEO, 2015, p. 29), considera-se que este profissional, através de uma liderança democrática<sup>4</sup>, pode conduzir a instituição educativa a garantir seu “bom funcionamento” e assegurar às crianças o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, preparando uma base sólida para as

---

4 Segundo Chiavenato (2003), há três estilos de liderança que impactam na execução no desempenho dos liderados, são elas: Liderança autocrática, centralizadora e impositiva; Liderança liberal (*laissez-faire*), na qual o líder delega as tomadas de decisão ao grupo participando minimamente e sem fazer o acompanhamento necessário da execução das tarefas, e; Liderança democrática, onde o líder incentiva a participação dos liderados nas diretrizes a serem seguidas, fazendo com que cada membro do grupo assuma a responsabilidade para que os objetivos sejam alcançados e elevando a qualidade dos trabalhos realizados.





## Leitura recomendada



MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Educação infantil e gestão democrática: desafios do cotidiano para a garantia dos direitos das crianças.** Comunicações, Piracicaba, v. 26, n. 3, p. 167-189, set./dez., 2019.

Acesse pelo link: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicações/article/view/4293/2376>



## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros; BRAZ, Milena Marcintha Alves (org.) **Gestão Escolar: saber fazer**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução a teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**. 7. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003

DAY, Christopher; GU, Qing; SAMMONS, Pam. The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. **Educational Administration Quarterly**, v. 52., fev, 2016.

LIBÂNEO, José. Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6a ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus editora, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. **Gestão da cultura e o clima organizacional da escola**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão).

LÜCK, H. **Gestão participativa na escola**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Série Cadernos de Gestão).

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Série Cadernos de Gestão).

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. (2015). 12a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Série Cadernos de Gestão).

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Educação infantil e gestão democrática: desafios do cotidiano para a garantia dos direitos das crianças**. Comunicações, Piracicaba, v. 26, n. 3, p. 167-189, set./dez., 2019. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicações/article/view/4293/2376>>. Acesso em: 22 out. 2022



PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. 18. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007

SAVIANI, Demerval. **Educação: do sendo comum à consciência filosófica**. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SÃO LUÍS. **Plano Municipal de Educação de São Luís 2015-2024**. São Luís, 2015.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **As competências do diretor escolar**. Entrevista concedida a Editora Opet, Transmitida ao vivo em 24 de jun. de 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=W305kFayZXE>>. Acesso em: 21 out. 2022.

CAPÍTULO 07

# A Base Nacional as Competências do Diretor Escolar: Algumas Considerações

Uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógicas didáticas que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os alunos sejam bem sucedidos em suas aprendizagens.

(LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012, p. 421)



## CAPÍTULO 07

O Parecer CNE/CP nº 4, aprovado em 11 de maio de 2021, que dispõe sobre a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar) que, de acordo com Kitazawa e Constantino (2022, p.8), “define as competências gerais, as competências específicas, atribuições e foi elaborado a partir de análises em documentos oficiais brasileiros e internacionais, como relatórios da OCDE e UNESCO”.

Este documento aborda competências que “devem se constituir em macro diretrizes comuns para todas as escolas, redes escolares, sistemas de ensino e instituições formadoras do país, como Base Nacional Comum de Competências que todo Diretor Escolar deve desenvolver” (BRASIL, 2021, p.9).

De acordo com Souza (2021), a BNC-Diretor Escolar foi criada com o a finalidade de estabelecer parâmetros referentes a diversos aspectos concernentes à formação do Diretor Escolar, auxiliando na definição de políticas nacionais, estaduais e municipais. De maneira que, sua elaboração decorre das demandas do Plano Nacional de Educação, cuja Meta 19, aponta a necessidade de um documento norteador. A referida meta estabelece como objetivo

[...] assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, a BNC-Diretor Escolar institui competências gerais (Quadro 1) e específicas que se caracterizam competências por dimensões da (Quadro 2), estruturadas em quatro dimensões: a) Político-Institucional; b) Pedagógica; c) Administrativo-Financeira, e; d) Pessoal e Relacional. Conforme pode ser observado nos quadros que seguem:



## Quadro 1 – Competências Gerais do Diretor Escolar

<p>1. Coordenar a organização escolar nas dimensões político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira, e pessoal e relacional, construindo coletivamente o projeto pedagógico da escola e exercendo liderança orientada por princípios éticos, com equidade e justiça.</p>
<p>2. Configurar a cultura organizacional com a equipe, na perspectiva de um ambiente escolar produtivo, organizado e acolhedor, centrado na excelência do ensino e da aprendizagem.</p>
<p>3. Assegurar o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito, bem como o cumprimento da legislação e das normas educacionais."</p>
<p>4. Valorizar o desenvolvimento profissional de toda a equipe escolar, promovendo, em articulação com a rede ou sistema de ensino, formação e apoio com foco nas Competências Gerais dos Docentes, assim como nas competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional, conforme a BNC-Formação Continuada, proporcionando condições de atuação com excelência. "</p>
<p>5. Coordenar a construção e implementação da proposta pedagógica da escola, engajando e corresponsabilizando todos os profissionais da instituição por seu sucesso, aplicando conhecimentos teórico-práticos que impulsionem a qualidade da educação e o aprendizado dos estudantes e (re)orientando o trabalho educativo por evidências, obtidas através de processos contínuos de monitoramento e de avaliação."</p>



<p>6. Realizar a gestão de pessoas e dos recursos materiais e financeiros, garantindo o funcionamento eficiente e eficaz da organização escolar, identificando e compreendendo problemas, com postura profissional para solucioná-los.</p>
<p>7. Buscar soluções inovadoras e criativas para aprimorar o funcionamento da escola, criando estratégias e apoios integrados para o trabalho coletivo, compreendendo sua responsabilidade perante os resultados esperados e desenvolvendo o mesmo senso de responsabilidade na equipe escolar.</p>
<p>8. Integrar a escola com outros contextos, com base no princípio da gestão democrática, incentivando a parceria com as famílias e a comunidade, incluindo equipamentos sociais e outras instituições, mediante comunicação e interação positivas orientadas para a elaboração coletiva do projeto pedagógico da escola e sua efetivação.</p>
<p>9. Exercitar a empatia, o diálogo e a mediação de conflitos e a cooperação, além de desenvolver na escola ações orientadas para a promoção de um clima de respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.</p>
<p>10. Agir e incentivar pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, refletidos no ambiente de aprendizagem.</p>

Fonte: Parecer CNE/CP nº 4/2021 (BRASIL, 2021).



Quadro 2 – Competências Específicas do Diretor Escolar

<b>A. DIMENSÃO POLÍTICO-INSTITUCIONAL</b>
A.1. Liderar a gestão da escola
A.2. Engajar a comunidade
A.3. Implementar e coordenar a gestão democrática na escola
A.4. Responsabilizar-se pela organização escolar
A.5. Desenvolver visão sistêmica e estratégica
<b>B. DIMENSÃO PEDAGÓGICA</b>
B.1. Focalizar seu trabalho no compromisso com o ensino e a aprendizagem
B.2. Conduzir o planejamento pedagógico
B.3. Apoiar as pessoas diretamente envolvidas no ensino e na aprendizagem
B.4. Coordenar a gestão curricular e os métodos de aprendizagem e avaliação
B.5. Promover clima propício ao desenvolvimento educacional





<b>C. DIMENSÃO ADMINISTRATIVO-FINANCEIRA</b>
C.1. Coordenar as atividades administrativas
C.2. Zelar pelo patrimônio e pelos espaços físicos
C.3. Coordenar as equipes de trabalho
"C.4. Gerir, junto com as instâncias constituídas, os recursos financeiros da escola"
<b>D. DIMENSÃO PESSOAL E RELACIONAL</b>
D.1. Cuidar e apoiar as pessoas
D.2. Comprometer-se com o seu desenvolvimento pessoal e profissional
D.3. Saber comunicar-se e lidar com conflitos

Fonte: Parecer CNE/CP nº 4/2021 (BRASIL, 2021).

Convém ressaltar que a BNC-Diretor Escolar é alvo de divergências no meio acadêmico com críticas de que a mesma traz a lógica de mercado para a instituição educativa (BOTELHO; SILVA, 2022). Por outro lado, a BNC-Diretor Escolar é considerada por outros especialistas como sendo um grande avanço em termos de gestão da educação. De acordo com Souza (2021), que participou da elaboração da versão preliminar da



mesma, inicialmente intitulada Matriz de Competências e Atribuições do Diretor Escolar<sup>1</sup>, ela foi pensada para caminhar junto com outros documentos aprovados pelo Conselho Nacional de Educação referentes à formação docente, tais quais a BNCC e a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Professores).

A BNC-Diretor Escolar irá nortear as políticas de formação inicial e continuada, de provimento do cargo de diretor escolar e de avaliação do trabalho do gestor escolar. Sendo, portanto, sua constituição considerada de suma importância para muitos pesquisadores da área da gestão escolar, a exemplo da Profa. Dra. Cynthia Paes de Carvalho da Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), que também participou da elaboração da versão preliminar da BNC-Diretor Escolar. Para Paes (2021 apud Werber 2021, p.4),

[...] a preocupação com a formação de diretores chega tarde ao Brasil. [...] a qualificação desses profissionais faz parte de um esforço iniciado há mais tempo, em outros países, para tornar as escolas ficazes – no sentido de garantir a aprendizagem e bem-estar de todos os alunos, independentemente do nível socioeconômico e da escolaridade de seus pais ou responsáveis.

Ainda de acordo com a referida pesquisadora, “o diretor consegue promover um compromisso coletivo, um clima de colaboração na escola que se reflete nos resultados dos alunos. É algo que está confirmado à exaustão no mundo inteiro.” (PAES, 2021, apud WEBER, 2021, p. 4). Nesse sentido, considera-se, portanto, que o(a) gestor(a) escolar pode vir a desempenhar um papel relevante na redução de desigualdades

---

<sup>1</sup> De acordo com Souza (2021), o comitê de elaboração da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar partiu do entendimento que competências é o “conjunto de conhecimentos, de saberes, de habilidades e de práticas concernentes ao domínio e desempenho de uma certa função” (SOUZA, 2021, S/N). Para Souza, é necessário conhecer os elementos atinentes a gestão escolar e desenvolver habilidades que transformem esses conhecimentos em práticas.



educacionais a partir da educação infantil, corroborando com Libâneo (2015), que este(a) profissional tem sobre si a incumbência de impulsionar a instituição a cumprir sua função social, garantindo a qualidade do processo educativo. (LIBÂNEO, 2015).



## *Para saber mais*



Assista ao vídeo "Competências do Diretor Escolar", com o Dr. Ângelo Souza.

Acesse pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=W305kFayZXE&t=1598s>



## *Leitura recomendada*



BRASIL. Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 8 jan. 2021.

Acesse pelo link: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=191151-pcp004-21&category\\_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151-pcp004-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192)



## REFERÊNCIAS

BOTELHO, G., SILVA, L. G. A. **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor:** o trabalho do diretor escolar em análise. *Jornal de Políticas Educacionais*. v. 16, e83899. março de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação** - Lei nº13.005/2014. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 2 jun. 2016

BRASIL. **Portaria nº10, de 8 de janeiro de 2021**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 8 jan. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-10-de-8-de-janeiro-de-2021-298322305?rel=outbound>. Acesso em: 12 abr. 2021.

KITAZAWA, Mario Minoru; CONSTANTINO, Paulo Roberto Prado. Perfil e competências dos diretores de escolas da educação profissional –um estudo exploratório sobre duas instituições no Estado de São Paulo. **Dialogia**, São Paulo, n. 41, p. 1-17, e21577, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/41.2022.2121577>. Acesso em: 27 dez. 2022.

LIBÂNEO, José. Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** teoria e prática. 6a ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus editora, 2015.

WEBER, Demétrio. CNE aprova Matriz para Diretores. **Aprendizagem em Foco** - Nº 61 - Mai. 2021, [s. l], n. 61, p. 1-4, mar. 2021. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2021/05/boletim-61-matriz-cne-2.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **As competências do diretor escolar**. Entrevista concedida a Editora Opet, Transmitida ao vivo em 24 de jun. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W305kFayZXE>. Acesso em: 21 out. 2022



## **SOBRE A AUTORA**



### **Mary Luiza Silva Carvalho Vila Nova**

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Mestre em Gestão pelo Instituto Universitário Atlântica-IUA. Especialista em Gestão da Educação pela Faculdade de Tecnologia de Alagoas - FAT e em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário Senac São Paulo - SENAC. Pós-graduanda em Neurociências, Educação e Desenvolvimento Infantil pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). É membro do Grupo de Estudos Grupo de Estudos e Pesquisas Educação Infância & Docência (GEPEID), coordenado pelo Prof. Dr.º José Carlos de Melo, desenvolvendo pesquisas sobre as infâncias tendo como principais objetos de estudos a qualidade da Educação Infantil e a importância da empatia para a sociedade contemporânea. Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação onde atua desde 2020.

## SOBRE A ORIENTADORA



### **Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Sandra Regina Rodrigues dos Santos**

Pós Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa, Doutora em Políticas Públicas em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas, Mestra em História e Cultura Política pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Especialista em Historiografia Brasileira e Regional, pela Universidade Federal do Maranhão e Graduada em História pela Universidade Federal do Maranhão. Atualmente é professora Adjunta do Departamento de História e Geografia e do Mestrado Profissional História, Ensino e Narrativas, da Universidade Estadual do Maranhão. É integrante do Grupo de Pesquisa Ensino de História: linguagens e formação docente e discente (EnsinaHistória), na linha de pesquisa Saberes históricos do espaço escolar, e do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Gênero e Educação do Maranhão (NUPEGEM), coordenando a linha de pesquisa Educação e História da Educação.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

# PPGE

Mestrado Profissional  
em Educação