

## O PAPEL DO GESTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Janaina Moreira de Oliveira Goulart<sup>1</sup>*

*Maria Francisca Pacheco<sup>2</sup>*

*Daniele Silva de Loiola de Souza<sup>3</sup>*

**Resumo:** O presente artigo dedica-se a refletir sobre o papel do gestor das instituições de educação infantil, considerando as singularidades da primeira etapa da educação básica. Trata-se de um estudo teórico-epistemológico, já que possui características de análise documental e bibliográfica, na medida em que estabeleceu um diálogo com estudos epistemológicos sobre gestão educacional e educação infantil, ressaltando algumas das políticas recentes que se deram em nível nacional e orientam o trabalho administrativo e pedagógico nas instituições públicas de educação infantil, no contexto brasileiro. O texto tem características de pesquisa exploratória, suscitando reflexões acerca da ação de dois gestores da rede pública municipal do Rio de Janeiro. A partir do resultado parcial deste estudo, notamos que esses gestores deslizam para tarefas que burocratizam sua função, pelo viés de uma concepção técnico-científica. Em contrapartida, não se atentam para necessidade de atender os princípios democráticos e participativos que norteiam a sistematização da educação pública. Não foi observado, o envolvimento dos gestores na direção de pensar ações formativas que fortaleçam o fazer pedagógico das unidades. Para dialogar neste trabalho, estabeleceu diálogo com as proposições de Heloisa Luck (2013), Sônia Kramer (2007), além dos documentos oficiais como a Constituição Federal, de 1988, a LDBEN, de 1996, o RCNEI, de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) de 2009.

**Palavras-chave:** gestão democrática; educação infantil e qualidade da educação.

---

<sup>1</sup>Doutoranda em Educação pela UFRJ, professora da Rede Estadual do RJ - atuando na formação docente em Nível Médio. Orcid 0000-0002-9218-9933, e-mail: [janaigtmetro5@gmail.com](mailto:janaigtmetro5@gmail.com)

<sup>2</sup> Pedagoga e Professora de Educação Infantil. Orcid 0000-0002-9511-1592, e-mail: [franmariapacheco@gmail.com](mailto:franmariapacheco@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduada em Letras, especialista em Gestão Escolar e Supervisão Pedagógica. Professora regente na Rede Municipal do Rio de Janeiro. Orcid 0000-0002-5896-422X, e-mail: [danieleloiola@yahoo.com.br](mailto:danieleloiola@yahoo.com.br)

**THE ROLE OF THE MANAGER IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

**Abstract:** This article is dedicated to reflecting on the role of the manager of early childhood education institutions, considering the singularities of the first stage of basic education. This is a theoretical-epistemological study, as it has documentary and bibliographic analysis characteristics, as it established a dialogue with epistemological studies on educational management and early childhood education, highlighting some of the recent policies that took place at the national level and guide administrative and pedagogical work in public institutions of early childhood education, in the Brazilian context. The text has exploratory research characteristics, raising reflections on the action of two managers of the municipal public network in Rio de Janeiro. From the partial result of this study, we note that these managers slide into tasks that bureaucratize their function, through the bias of a technical-scientific concept. On the other hand, they do not pay attention to the need to meet the democratic and participatory principles that guide the systematization of public education. It was not observed, the involvement of managers in the direction of thinking training actions that strengthen the pedagogical activities of the units. To dialogue in this work, we establish a dialogue with the propositions of Heloisa Luck (2013), Sônia Kramer (2007), in addition to official documents such as the Federal Constitution, from 1988, the LDBEN, from 1996, the RCNEI, from 1998 and the Curriculum Guidelines Nationals for Early Childhood Education (DCNEI) 2009.

**Keywords:** democratic management; early childhood education and quality of education.

## EL PAPEL DEL DIRECTOR EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

**Resumen:** Este artículo está dedicado a reflexionar sobre el rol del gestor de las instituciones de educación infantil, considerando las singularidades de la primera etapa de la educación básica. Se trata de un estudio teórico-epistemológico, ya que tiene características de análisis documental y bibliográfico, ya que entabló un diálogo con estudios epistemológicos sobre gestión educativa y educación infantil, destacando algunas de las políticas recientes que se dieron a nivel nacional y orientan a la administración y la educación. labor pedagógica en instituciones públicas de educación infantil, en el contexto brasileño. El texto tiene características de investigación exploratoria, planteando reflexiones sobre la acción de dos gestores de la red pública municipal en Río de Janeiro. Del resultado parcial de este estudio, notamos que estos gerentes se deslizan hacia tareas que burocratizan su función, por el sesgo de una concepción técnico-científica. Por otro lado, no prestan atención a la necesidad de cumplir con los principios democráticos y participativos que orientan la sistematización de la educación pública. No se observó, el involucramiento de los directivos en la dirección de pensar acciones formativas que fortalezcan las actividades pedagógicas de las unidades. Para dialogar en este trabajo, estableció un diálogo con las propuestas de Heloisa Luck (2013), Sônia Kramer (2007), además de documentos oficiales como la Constitución Federal, 1988, LDBEN, 1996, RCNEI, 1998 y las Directrices Curriculares. Nacionales de Educación Infantil (DCNEI) 2009.

**Palabras clave:** gestión democrática; educación infantil y calidad de la educación.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho lançou um olhar desestabilizador para gestão na unidade de educação infantil, tendo como território de reflexão, experiências com a educação infantil pública carioca. É importante mencionar que tal mal-estar, que coloca em xeque a gestão na educação infantil, é algo recente, principalmente quando as tensões são suscitadas por professores e professoras de educação infantil. Em 2021, completa 10 anos, que a prefeitura do Rio de Janeiro nomeou os professores do edital de concurso de 2010, portanto o cargo professores de educação infantil (PEI) é uma categoria recente, foi em 2011 que apareceram, em sua maioria nas creches.

Foi nosso objetivo analisar e contrastar, a partir das narrativas de duas professoras de educação infantil, em que medida as orientações legais e oficiais dos documentos alicerçam a gestão da creche/escola ou Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI). Para tanto, enveredamos pelo caminho teórico metodológico da pesquisa e análise documental, com destaque para algumas narrativas docentes, que justificaram o desenvolvimento desse texto.

Optamos pelo emprego do termo gestor, como estratégia para marcar posicionamento em relação às competências necessárias para função de direção escolar, dentro de uma perspectiva sociocrítica, em contraposição ao administrador, que se estabelece com base nos princípios da racionalidade técnica. Entendemos que a gestão na escola pública exige do gestor atribuições que respeitem a pluralidade, as diferenças, a democracia e a participação. Não compete ao gestor, principalmente na educação pública, a opção pela gestão autoritária. A autoridade é um atributo da gestão, mas não o autoritarismo. O gestor democrático não renuncia à autoridade, esclarecendo as bases que fundamentam sua condução.

Organizamos o texto em três seções, a primeira assume o papel da justificativa, apresentamos narrativas docentes, que nos incentivaram adentrar no universo de pesquisa da gestão, a segunda traz para o leitor um breve histórico das discussões sobre o atendimento à criança e educação infantil no

Brasil, é importante entender o *status* da criança cidadã, uma vez que, essa categoria ainda não se encontra incorporada no cotidiano de muitas unidades de educação infantil. E, por fim, tecemos reflexões acerca dos referenciais teóricos que informam a gestão da educação.

## NARRATIVAS DE PROFESSORAS<sup>4</sup>: VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para essa seção, nos permitimos ser guiadas pelas discussões de Nóvoa (1992), quando enfatiza a estreita relação entre história de vida e profissão docente. Em suas proposições o autor, destaca que não cisão entre o eu - pessoal e o eu- professor, já que ambos os “eus” se fundem na identidade pessoal e profissional. Larrosa (2003), ao explicitar sobre a experiência, destaca que não há separação entre nós e a experiência, portanto somos nossas experiências.

[...] nossa própria experiência não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos. É contando nossas próprias histórias que damos, a nós mesmos, uma identidade. Reconhecendo-nos, a nós mesmos, nas histórias que contamos sobre nós mesmos. E é pequena a diferença se essas histórias são verdadeiras ou falsas, tanto a ficção, como a história verificável, nos provém de uma identidade (LARROSA, 2003, p. 41).

Na perspectiva que, contando nossas histórias, aferimos uma identidade, chegamos à escrita desse texto, que traz um pouco de história e de nossa identidade profissional, professoras de educação infantil. Certamente, interagir e brincar com crianças de forma institucionalizada nos trouxemos muitas experiências, todavia para compor esse texto, destacamos as que se relacionam com a gestão da educação pública, em função dos contrastes que sentimos e observamos, no que diz respeito à gestão democrática e participativa da escola pública.

Construir a gestão seguindo os princípios da participação, democracia e cidadania é um imperativo legal para gestores e gestoras de escola pública no

---

<sup>444</sup> As narrativas são de duas professoras de educação infantil do município do Rio de Janeiro, que atuam em escolas distintas e em Coordenadorias Regional de Educação diferentes.

Brasil, entretanto nossas experiências como professoras de educação infantil, permitem que sejamos cúmplices de muitas ilegalidades, já que não há cumprimento do dispositivo legal sobre gestão democrática, tampouco acerca da criança sujeito de direitos. As narrativas a seguir trazem materialidade para essa proposição.

Antes mesmo de ser PEI, Joana<sup>5</sup> já estava nas unidades municipais de educação infantil, desde 2009, seu cargo de outrora era Agente Auxiliar de Creche<sup>6</sup> (AAC). Um cargo criado pelo edital conjunto SME/SMA nº 08, de 24 de julho de 2007, que exigia como escolaridade mínima o ensino fundamental. Esses profissionais, de acordo com edital dariam suporte para os professores de educação infantil, auxiliando o docente no trabalho com as crianças pequenas. Porém, os auxiliares de creche, como ficaram conhecidos entraram nas creches bem antes dos PEIs, que começaram a tomar posse em 2011. Em 2011, Joana deixa o cargo de AAC e toma posse como PEI. Ainda como auxiliar, ela já observava algumas contradições no que tange a administração do equipamento público, mas em função de algumas limitações impostas pelo cargo evitava o embate direto e, paulatinamente demonstrava seus questionamentos, que persistiam desde 2009.

*“Nesse cenário eu mudo de cargo, tomo posse como PEI e vou para uma outra unidade. Continuo vendo os mesmos problemas e a direção numa posição de superioridade, de comando. O PPA até sendo exercido com mais efetividade, por outro lado, questões relacionadas a limpeza, organização, documentação pedagógica, postura e ética profissional totalmente deixadas de lado” (JOANA).*

Ao assumir o cargo de PEI, Joana conquista, pelo menos, no trabalho em sala de aula, um pouco mais de autonomia. E, aos poucos, problematizou algumas questões, das quais a importância da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) e de um maior entrosamento entre escola e família.

*“Esse desequilíbrio e desorganização, associados a uma forma de administrar por comando e controle, e a falta de*

<sup>5</sup> Joana é um nome fictício por questões éticas, mantemos em anonimato o nome da professora.

<sup>6</sup> A Lei nº 3.985 de 8 de abril de 2005, criou o cargo de agente auxiliar de creche, categoria do quadro permanente do poder executivo do município do Rio de Janeiro.

*implementação de ações pensadas em conjunto, pela comunidade escolar, evidencia uma administração centralizadora, estática e autoritária, contrária ao que determina a constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sobre o princípio da gestão democrática. Presenciamos reuniões para comunicar tomadas de decisões unilaterais. Não se discute o que realmente seja importante para o desenvolvimento das crianças, principal objetivo das unidades educacionais de Educação Infantil”*

Além de Joana, as narrativas de Gisele acrescentaram para nosso texto. Antes de Gisele assumir o cargo de PEI, Gisele já estava atuando no atendimento à criança pequena no município do Rio de Janeiro, ela atuava nas creches municipais que ainda não estavam sob a administração da Secretaria Municipal de Educação (SME). Gisele trabalhava para as creches que eram administradas pela Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), na administração Cesar Maia, tendo como secretário Marcelo Garcia. Gisele atuou em diferentes funções, educadora social/recreadora na creche, supervisora de creches e diretora, de 2002 até 2006. Depois, retorna à creche municipal, concursada pela SME para assumir o cargo de PEI. Através das narrativas de Gisele, notamos que ao assumir o cargo, se depara com muitas situações conflituosas, percebe equívocos na perspectiva de criança e infância que orienta as práticas pedagógicas, uma vez que as concepções de criança como sujeito histórico, pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010), não embasam o trabalho desenvolvido. E, identifica que há na gestão uma postura de aparente democracia, na medida em que, as decisões são informadas ou compartilhadas no coletivo e nunca tomadas juntos, por exemplo, a escolha dos temas para o Projeto Pedagógico Anual<sup>7</sup>.

Segundo Gisele:

*“O concurso para professor de educação infantil criou muitas expectativas, afinal minha experiência com a educação da criança pequena, era sob a coordenação da assistência social, ou seja, as orientações principais eram das assistentes sociais. E com o concurso, o comando era da secretaria de educação, o que muito me animava. Ficava imaginando tudo que seria diferente, pois a orientação do cuidar e educar, como apontam os documentos seriam mais respeitados nas creches da SME. No entanto, as expectativas viram angústias gravíssimas, pois a realidade da creche, mesmo na SME era de uma supremacia dos cuidados (alimentação e higiene), o educar ficava em segundo plano, assim como a gestão democrática, que para mim, se*

---

<sup>7</sup> ssss

*tornava um mito, a cada dia de experiência. Apesar do desgaste e das dificuldades, sempre que oportuno, levantava questionamentos e indagava acerca da importância de constituirmos nossa experiência com os pares mediante os princípios da democracia e da participação. Entretanto, o mais do mesmo, fica muito cansativo, principalmente, quando somos voz solitária na luta”.*

Embora, esse texto tenha como orientação metodológica a pesquisa documental e bibliográfica, assumimos as narrativas de duas professoras de educação infantil e incorporamos ao longo do texto. Foi uma estratégia para elucidar a discussão e trazer visibilidade para as narrativas das professoras.

## **DO AMPARO ASSISTENCIALISTA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONQUISTAS DA CRIANÇA CIDADÃ**

A partir das leituras das obras de Ariès (1981), notamos que o século XVII é um marco, no que diz respeito aos cuidados e amparo dedicados às crianças pequenas. A Idade Moderna inaugura um novo olhar para o período que, posteriormente chamaríamos infância. Dentro dos lares burgueses as crianças receberiam as primeiras formas de instrução, iniciada pela família e continuada pelos demais adultos da comunidade. As formas de conhecimento chegavam nas crianças através das relações construídas no decorrer da convivência com o grupo.

A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças a convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las (ARIÉIS, 1981, p.10).

Ainda não observado um sentimento ligado à infância e nem à preservação de suas peculiaridades, pois, nessa mesma época, os pequenos eram vistos como miniadultos; aos 7 anos trajavam roupas de adulto.

As contribuições de Ariès (1981) têm como recorte a Idade Média e apresenta uma análise muito restrita aos hábitos burgueses. O autor recebe inúmeras críticas por não se atentar para outras possibilidades de amparo e



cuidado com as “crianças”, no mesmo período. Para efeitos desse texto, nos interessa, chamar a atenção, para a construção social da criança e da infância. Essa concepção se pauta na perspectiva do cuidado, educação e amparo, trata-se de uma construção que tem seu marco temporal na Idade Moderna, como assinala Ariès (1981). Desde então, a criança assume centralidade em várias áreas do conhecimento (saúde, assistência, educação, jurídica).

No contexto brasileiro, o termo creche quando surge, faz alusão ao local que abrigava menores abandonados por suas famílias, geralmente provenientes de classes desfavorecidas. Eram espaços mantidos, quase que de forma exclusiva, pelas entidades religiosas ou instituições filantrópicas de cunho puramente assistencialista.

A primeira creche criada no Brasil data do ano de 1908:

Em 1908, teve início a “primeira creche popular cientificamente dirigida” a filhos de operários até dois anos e, em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro. Enquanto havia creches na Europa desde o século XVIII e jardins de infância desde o século XIX, no Brasil ambos são instituições do século XX (KRAMER, 1992, p. 52).

Foi com a aceleração do processo de urbanização e industrialização no Brasil, que as creches ganharam força. A luta por creches se intensificou com a atuação dos movimentos sociais de mulheres. O movimento de mulheres foi fundamental para ampliação das creches no contexto brasileiro. Para manter a progressiva industrialização e o crescimento do capitalismo, era necessário um grande contingente de mão de obra para as fábricas, diante dessa demanda, as mulheres que até então, em sua grande maioria, estavam nos lares, iniciam sua jornada de trabalho, contribuindo para o crescimento industrial do Brasil. E, em contrapartida, criando uma demanda por cuidado e amparo de seus filhos e suas filhas.

Concluimos que a industrialização precária fragilizou muito a situação das crianças brasileiras filhos e filhas das classes operárias, pois num primeiro momento, os capitalistas donos dos meios de produção não se organizaram para atender as necessidades das mulheres trabalhadoras, que tinham filhos.

“Devido a muitos fatores, como o processo de implantação da industrialização no país, a inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganharam força [...]” (PASCHOAL e MACHADO, 2009, p. 83).

As crianças pobres são amparadas pelas creches, pela necessidade da classe trabalhadora, já as crianças oriundas das classes abastadas se inserem nos jardins de infância ou pré-escola tanto por uma necessidade de liberar as mães para o mercado de trabalho como, para iniciarem o preparatório para as escolas de primeiro grau. Muitos dos jardins de infância ficam sob a responsabilidade da iniciativa privada. E as creches quando não estão vinculadas às indústrias, são de iniciativas filantrópicas, assistencialistas ou higienistas, determinando um atendimento compensatório no que diz respeito à saúde, higiene e alimentação para crianças pobres. Nesse período, não havia nas creches uma preocupação com a educação e desenvolvimento infantil. Nas pré-escolas, ainda que de forma equivocada e desrespeitosa, notava-se uma perspectiva de escolarização precoce.

Essa dicotomia no atendimento entre creches e pré-escolas no Brasil perdurou, pelo menos, no campo legal até a promulgação da Constituição Federal de 1988, quando é reconhecido o direito à educação da criança pequena. Destarte, as crianças pequenas não podem ser apenas assistidas, conquistaram com a Constituição o direito educacional. Apesar dessa conquista, compreendemos que entre o dispositivo legal e a vida real há muitos hiatos, contudo, reconhecemos a importância do texto legal, para que seja possível avançarmos no que diz respeito às lutas por garantia de direitos, não por acaso, aparece na narrativa de uma das professoras a tensão, com relação ao debate da indissociabilidade entre cuidar e educar. *“pois a realidade da creche, mesmo na SME era de uma supremacia dos cuidados (alimentação e higiene), o educar ficava em segundo plano”* (GISELE).

A partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da Educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidem de crianças, mas devem,

prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional (PASCHOAL e MACHADO, 2009, p. 83).

Esse descontentamento da professora se justifica, por observar que, embora a educação da criança pequena, tenha sido um direito assegurado pela Constituição de 1998, naquela instituição, aparentemente, o direito à educação está sendo suplantado por práticas de cunho assistencialistas, com destaque para higiene e alimentação, práticas que deveriam estar integradas na indissociabilidade do cuidar e educar e não assumirem centralidade.

Para além das Constituição Federal, outros documentos corroboram para o direito à educação da criança, em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei 8.069/90 que inseriu a criança e o adolescente no direito à educação, destacando também o desenvolvimento integral do sujeito. “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho[...].” (BRASIL, 1990). Cabe destacar que tal lei estabelece as bases para que o artigo 227 da referida Constituição seja assegurado.

Quando o tema é direito educacional da criança pequena, outro documento merece destaque, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1966 (LDBEN), de número 9.394. Essa lei reconhece que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e dedica três artigos para sistematização da Educação Infantil, 29, 30 e 31.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, 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, 1996)

Com o tempo, a perspectiva cidadã foi se consolidando para o universo infantil, pelo menos no campo legal, desde a promulgação da Constituição de 1988, posteriormente com a lei 8.069/90, que assegura a proteção integral para crianças e adolescentes e também com a LDBEN, nº 9.394/96. Desde então, as

crianças são concebidas como cidadãs em desenvolvimento, e passaram a contar com amparo das instituições como potencializadoras de seus direitos.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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 (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010, grifo nosso) (BRASIL, 1988).

Entre os vários direitos que a Constituição estabeleceu para o público infantil, aqui ressaltamos o à educação, na medida em que observamos que o *status* da criança cidadã ainda não é uma realidade para muitas crianças brasileiras. Muitas crianças encontram dificuldades e adversidades para gozarem seus direitos fundamentais.

As desigualdades que tangem à vida de muitas crianças evidenciam a fragilidade e a omissão do poder público brasileiro, quando a responsabilidade legal é assegurar cidadania para o público infantil. Em outras palavras, não será apenas legal e formalmente que nossa sociedade passará dos privilégios brancos e de classes para os direitos. “As crianças são cidadãs, ou seja, são indivíduos sociais que têm direitos a que o Estado deve atender, entre eles o direito à educação” (KRAMER, 1992, p. 127).

Foi justamente a não observância dos pressupostos da Constituição Federal de 1988, seja no que diz respeito à não compreensão da condição cidadã da criança, quanto à ausência de mecanismos eficazes que assegurem a gestão, tendo como referência a democracia e a participação, que motivaram a escrita desse texto. Temos clareza de que, é responsabilidade do poder público desenvolver ações e políticas públicas que assegurem direitos, no entanto, nosso recorte é micro, estamos analisando o papel do gestor escolar, no cumprimento e observância dos direitos.

Nessa seção, a discussão sobre gestão está amalgamada com a educação infantil, primeira etapa da educação básica, portanto é relevante ressaltar alguns documentos importantes, que quando considerados e respeitados contribuem para uma educação infantil de qualidade. Os debates recentes sobre qualidade da educação não prescindem da discussão da gestão democrática, compreendemos que há uma relação estreita entre processos participativos e qualidade.

Segundo KRAMER, 2005, P. 215-216:

A nova institucionalidade da infância implica qualidade de atendimento, que se dá na inter-relação entre os recursos materiais e humanos. Implica também a ocorrência simultânea e coordenada de ações que vão da adequação e organização dos espaços e tempos para o desenvolvimento de uma proposta articulada e adequada a primeira infância ao desenvolvimento e a satisfação dos profissionais, gestão eficiente, participação das famílias e da comunidade e, sobretudo, a um olhar atento e sensível a criança. (...) O que nos leva a pensar sobre: (...) a importância da formação dos profissionais para atuar direta ou indiretamente com as crianças na formulação de políticas e na gestão das creches e escolas de educação infantil e na gestão da própria formação.

Consideramos os documentos legais já mencionados no texto, e acrescentamos os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006), volume 1 e 2. Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), que assume como finalidade assegurar o cumprimento constitucional e orientar os sistemas de ensino e as unidades educativas para o desenvolvimento de uma educação infantil de qualidade.

A motivação para esse estudo se funda pelo estranhamento docente com o modo pelo qual a gestão da educação infantil na pública ocorre sem compromisso ético e político com os documentos legais, uma vez que, as narrativas das professoras indicam um afastamento da prática gestora do que dizem os documentos. Aparentemente, a gestão ignora que a qualidade do trabalho perpassa pela democracia e pela participação. A este propósito:

Entendendo que em uma perspectiva de gestão democrática e participativa, tal definição deve emergir de amplo debate entre os segmentos envolvidos no trabalho educativo com crianças de 0 até 6 anos<sup>1</sup>, o Ministério coordenou um processo de discussão desses parâmetros em diferentes regiões do país, incorporando a contribuição que muitas secretarias de educação, entidades e grupos desenvolvem no sentido de aprimorar a qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2006, p.7).

De acordo com o documento acima, a gestão democrática e participativa deve surgir do diálogo com o coletivo. Essa ausência de diálogo marca parte dos conflitos assinalados pelas professoras, vejamos:

*“O trabalho era sempre pautado em datas comemorativas. Na ausência dessas datas, planejava-se atividades de brincadeiras e pinturas. As decisões vinham sempre de cima, da direção. Havia sempre algum mal-estar entre funcionários, por conta de horários, questões pessoais, discordância de opiniões que geravam atritos, discussões e troca troca de profissionais de turmas. O foco parecia sempre o adulto, nunca a criança” (JOANA).*

*“Logo assim que entrei, fiquei muito assustada. Não esperava me deparar com a fragilidade no que diz respeito à orientação do trabalho pautado pelos princípios da gestão democrática e participativa” (GISELE).*

Os debates acerca da gestão escolar no Brasil se avolumam, no início do século XX, quando os pedagogos recebiam formação teórica e técnica para atuarem na administração de escolas, com o recorte voltado para o empresarial, já que administradores escolares se formavam nos cursos de administração. No curso de administração de empresas, havia uma ramificação/habilitação que firmava para escola. visto que as instituições de ensino eram tratadas como empresas, a partir de uma visão neutra e cientificista da educação.

Essa relação da administração com a educação remonta dos estudos de Taylor e Fayol, que diante da necessidade de legitimar a administração no *hall* científico, desenvolveram uma pesquisa, observando o funcionamento e os modo de produção dos operários nas fábricas. Os resultados da pesquisa possibilitaram que a administração alçasse o *status* de conhecimento científico.

Portanto, a prática administrativa que antes se desenvolvia pela experiência e improviso, agora estava sob a égide de uma teoria científica, fundada por um método objetivista e de racionalização de tempo e espaço, no contexto industrial.

O método científico desenvolvido se ancorava na racionalização do tempo e na perseguição de resultados satisfatórios e lucrativos para os donos dos meios de produção. Em pouco tempo esse método chegou às escolas, que seguiam o modelo de administração fabril, por isso, os diretores/administradores poderiam ser formados no campo da administração.

Com inspiração no método administrativo, a organização do trabalho dentro da escola seguia as orientações administrativas que se estabeleceram nas indústrias ignorando-se que nas escolas as relações ultrapassam a relação homem - máquina. Souza (2005) destaca os princípios básicos da administração nessa perspectiva industrial, divisão do trabalho, hierarquia, autoridade-autoritarismo, disciplina e centralização das decisões.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação pública deve se fundamentar mediante processos democráticos e participativos. Outros documentos legais versam sobre a legalidade democrática da gestão pública em todas as instâncias.

A LDBEN (1996), em seu artigo 14 informa:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Desde 1988 a legislação no campo da educação aponta para um horizonte de gestão que se afasta do perfil centralizador e autocrático baseado no modelo de administração industrial, apesar de todo o aparato legal, as narrativas das professoras que motivaram esse estudo indicam que, para além da afirmação no campo legal, a gestão da escola precisa garantir meios para que os processos de construção coletiva sejam vivenciados. Embora a legislação aponte para um

diretor/gestor que integre atividades administrativas e pedagógicas através da integralização dos segmentos de professores, pais, alunos, funcionários e sociedade, as narrativas motivacionais desse texto indicam que a gestão está próxima do modelo fabril.

As ações de um gestor escolar são parecidas com a gestão de outras áreas, no entanto, adquire um aspecto extremamente singular e específico, visto que o aspecto humano permeia toda ação escolar, que deve valorizar e incentivar as interações. O gestor escolar no exercício de sua função não pode ignorar os preceitos legais e adotar um modelo de gestão antidemocrático.

Define-se, pois, a gestão democrática como 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 responsabilidade por sua implementação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões: Envolve a consciência de construção de conjunto da unidade social e de seu processo de melhoria contínua como todo. (LUCK, 2018, p.57).

É de fundamental importância que o gestor educacional possua conhecimento acerca das orientações legais e oficiais que direcionam o desenvolvimento do seu trabalho. A gestão na educação infantil envolve um trabalho coletivo de organização dos tempos e dos espaços, de realização das atividades, dos materiais disponibilizados e, em especial, de reflexão sobre as maneiras de o professor exercer seu papel para responder às necessidades e interesse pessoais e coletivos.

*“Cada turma se torna um mundo à parte, se ali há profissionais comprometidos e responsáveis, que bom para as crianças, se não tem, tudo bem, se nada de “errado” acontecer que chame atenção, segue o ano letivo. Mas como fica o desenvolvimento das crianças? Os documentos pedagógicos são redigidos sem uma orientação, cada um preenche de um jeito, pois “subentende-se” que todo docente saiba fazê-lo. Não se fala, discute, estuda sobre coisas importantes como registros docentes, os quais darão suporte para elaboração de documento” (JOANA).*



*“O que me chamou a atenção, logo no início foi que, parte das posturas adotadas pela gestão, seguia a intuição e o comportamento repetitivo. Repetia-se práticas e discursos sem qualquer cuidado de analisar ou compreender o motivo. Era uma gestão baseada na reprodução de modelos, na condição de diretora decidi o que é melhor para o grupo. Decisões arbitrárias, acompanhadas de um discurso que explicava as boas intenções”. O simples fato de não haver um debate coletivo, gerava incomodo e sempre que oportuno, eu perguntava e a gestão democrática e participativa?” Por vários momentos eu questionava, a autonomia doente<sup>8</sup>, pois em nome da autonomia da gestão e da docência vivemos um laissez faire” (GISELE).*

Essas narrativas não são isoladas, encontram ressonâncias:

Logo, em 2011, percebemos que, embora a instituição assumisse um discurso democrático, a tradução da gestão democrático-participativa não era uma constante - por exemplo, a comunidade escolar não participava dos processos de elaboração da proposta pedagógica, apenas da execução, sob orientação do PA. Geralmente a direção escolhia o tema do projeto anual e passava para a equipe as diretrizes de sua execução (GONÇALVES e MENDES, 2018, p. 168).

Os relatos das professoras revelam que sua experiência com gestão na educação infantil carioca está em dissenso com os documentos que regem a educação pública brasileira. A partir dos relatos, ainda que de forma exploratória, ousamos a afirmar que a gestão dessas unidades de educação infantil descumpre princípios básicos que deveriam ser respeitados e apreendidos de forma autônoma no coletivo. Observamos que, gestores de forma deliberada tomam decisões centralizadoras e se afastam dos textos dos documentos, comprometendo a qualidade da educação pública.

As decisões centralizadoras e, por vezes autoritárias se aproximam de uma tendência de gestão, conhecida como técnica-científica. Diferentes tendências influenciam o trabalho do gestor escolar. Essas tendências se

---

<sup>8</sup> No relato da professora, chamou nossa atenção o uso do termo doente, por um momento, pensamos que foi um erro de pronúncia, que o termo a ser empregado fosse docente. Quando perguntamos sobre o vocábulo, a professor esclareceu que o termo faz menção à enfermidade e vulnerabilidade pela qual os professores fazem uso do termo autonomia. De acordo com ela, em nome da autonomia pedagógica muitas arbitrariedades são cometidas.

articulam em função de propósitos e concepções teóricas que se fundamentam com base em paradigmas. Libâneo (2007) indica que algumas concepções orientam as práticas administrativas no interior das instituições escolares, que estão fundamentadas pelas contribuições dos paradigmas técnico-científico ou sociocrítico.

*“E no comando de tudo isso, diretoras já bastante experientes na função de “comandar”, e não gerir pessoas. Mal comparando, hoje, pareciam mães a frente de uma grande família matriarcal. A diretora geral ficava encarregada apenas das questões administrativas” (JOANA).*

A concepção técnico-científica se aproxima da perspectiva da racionalidade técnica, valoriza a ação centralizadora e autoritária do diretor, que comumente prioriza as atividades burocráticas em determinado detrimento do desenvolvimento pedagógico da instituição. Prevalece uma visão burocrática e tecnicista da escola, a direção toma decisões, sem a prévia participação de professores, especialistas, alunos e funcionários. A organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra e puramente técnica, que funciona seguindo racionalmente o planejamento, para tanto é necessário controle para que seja possível alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. A equipe é um recurso que permite ao diretor alcançar seus objetivos.

Com relação as correntes teóricas que influenciam a gestão, outra tendência destacada por Libâneo (2007), é a sociocrítica que valoriza às interações que se estabelecem na escola. A humanização do processo educacional é um aspecto que ganha centralidade, as vozes plurais são ouvidas. A dimensão pedagógica valoriza os sujeitos do contexto escolar, através do acolhimento de suas intervenções. O trabalho do gestor articula burocrático e pedagógico, como interfaces importantes da gestão. Há uma compreensão abrangente acerca dos princípios democráticos-participativos e humanistas, contrapondo-se as formas de centralização e autoritarismo da gestão educacional pública.

Na concepção sociocrítica, a organização escolar é concebida como sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico nas formas democráticas de tomada de decisões. A organização escolar não é algo objetivo, elemento neutro a ser observado, mas construção social levada a efeito pelos professores, pelos alunos, pelos pais e até por integrantes da comunidade (...) (LIBÂNEO, 2007, p. 324).

A gestão escolar na educação infantil deve investir na qualidade da educação, auxiliando na construção de práticas autônomas, reflexivas e democráticas. Incentivando que professores e professoras tenham acesso a estudos teóricos-metodológicos sobre a educação na infância, para que possam ter um melhor domínio dos aspectos específicos de seu trabalho pedagógico com as crianças. Para tanto, esse gestor precisa estar consciente do que regem os documentos e sempre que possível buscar sua formação continuada. Compreendemos que são inúmeros os desafios que um gestor da educação pública encontra durante seu período a frente de uma escola, entretanto não podemos minimizar os efeitos nocivos da gestão autocrática na qualidade da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o papel da escola como órgão responsável pela educação de um povo, torna possível perceber e entender que o diretor é um dos principais agentes responsáveis pela união das esferas na instituição, por isso cabe a ele ter clareza sobre suas responsabilidades de modo a criar um ambiente que esteja em consonância com os documentos legais e oficiais, estabelecendo formas para que seja possível na escola experiências com princípios de democracia e participação. Todavia, considerando as narrativas das professoras, observamos a gestão dessas unidades de educação infantil carioca se aproxima das contribuições da concepção técnico-científico, haja vista o não diálogo e não participação, na medida em que, não pautam sua ação gestora nos princípios democráticos e participativos.

Uma gestão que preze pelo respeito aos documentos legais e oficiais, valoriza a autonomia e a constituição dos sujeitos históricos, possibilitando que na escola seja possível viver a construção coletiva do direito público, desse modo, a gestão presta um serviço para formação cidadã. E proporciona o desenvolvimento de práticas que contribuem para que toda equipe escolar possa viver a experiência de criticidade e reflexão, auxiliando na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. Trad. 2º, Rio de Janeiro: Editora S.A, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Constituição Federal*. Brasília, 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb>.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº. 8.069/90.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Resolução n. 5, de 17/12/2009, Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília, 2006b.

GONÇALVES, A. C. C.; MENDES, E. C. Práticas na educação infantil: reflexões sobre interações numa creche municipal do Rio de Janeiro. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 40, nº 76 - maio/ago. 2018.

LARROSA, J. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, S. *Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 1992.

KRAMER, S. *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

LIBÂNEO, J. C. *Educação escolar: política, estrutura e organização*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LUCK, H. *A gestão participativa na escola*. 11 ed. Rio de Janeiro RJ: Vozes, 2016.

NÓVOA, A. *Os professores e suas histórias de vida*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Coleção Ciências da Educação, v. 4. Porto: Porto Editora, 1992.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. *A História da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional*. Revista HISTERDBR On-line. Campinas, n.33, p. 78-86, mar. 2009.