

# A GESTÃO DA EDUCAÇÃO E SEU PAPEL NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

## EDUCATION MANAGEMENT AND ITS ROLE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION QUALITY

Mary Luiza Silva Carvalho Vila Nova **1**  
José Carlos de Melo **2**

**Resumo:** O presente trabalho fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica, parte integrante de uma pesquisa de mestrado realizada no ano de 2016, que teve por objetivo investigar a atuação e as concepções da Gestão na Educação Infantil em pré-escolas públicas de São Luís, Maranhão. Tendo em vista os avanços legais na educação da primeira infância, este trabalho parte do pressuposto que a gestão da educação desempenha um papel de suma importância para a efetivação dos direitos das crianças no âmbito de cada escola. Dessa forma, aborda as dimensões da Gestão da Educação Básica, por conseguinte da Educação Infantil, e suas atribuições de realizar a organização, a coordenação, a liderança, o planejamento, o monitoramento e a avaliação necessários à efetividade das ações educacionais a fim de promover a formação integral da criança de 0 a 5 anos. Explícita saberes indispensáveis ao desenvolvimento das competências necessárias ao exercício de uma gestão escolar sob a perspectiva da criança como sujeito de direitos e, em especial, o direito à educação de qualidade.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar. Educação Infantil. Gestão Democrática. Planejamento. Legislação Educacional Brasileira.

**Abstract:** This article is based on a bibliographic research, part of a master's research conducted in 2016, which aimed to investigate the performance and conceptions of Management in Early Childhood Education in public preschools of São Luís, Maranhão. Given the legal advances in Early Childhood Education, this paper assumes that education management plays a key role for effectuation of the rights of children within each school. Thus, it addresses the dimensions of the Management of Basic Education, therefore of Early Childhood Education, and its attributions of performing the organization, coordination, leadership, planning, monitoring and evaluation necessary for the effectiveness of educational actions in order to promote the integral formation of the child from 0 to 5 years. Explicit indispensable knowledge for the development of the competences necessary for the exercise of school management under the child prospect as a subject of rights and, in particular, the right to quality education.

**Keywords:** School Management. Early Childhood Education. Democratic Management. Planning. Brazilian Educational Legislation.

Mestre em Gestão. Suporte Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de São Luís. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa, Educação, Infância & Docência-GEPEID. **1**  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5980317021775247>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9091-7063>.  
E-mail: maryluizas@yahoo.com.br

Pós-doutor em Educação. Docente do Departamento de educação II e Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica do (PPGEB) da Universidade Federal do Maranhão. Coordenador do Grupo de Estudos, Pesquisa, Educação, Infância & Docência-GEPEID. **2**  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1282285394690979>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0501-8141>.  
E-mail: mrzeca@terra.com.br

## Introdução

A educação é um direito que assiste cada cidadão, garantido pelo texto constitucional brasileiro. O direito à educação escolar é, mais do que uma exigência contemporânea ligada aos processos produtivos e de inserção profissional, responde a valores da cidadania social e política (CURY, 2002). Tratasse de um direito universal, que:

No nível mundial, é assegurado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (art. 26) e pelo Pidesc (Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, arts. 13 e 14). No nível continental, é assegurado pela Declaração Americana dos Direitos e Deveres da Humanidade (art. 12), pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos (art. 26) e pelo Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o chamado Pacto de San Salvador (CURY, 2012, p.13).

No Brasil, O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, teve um papel crucial nos processos de transformação do cenário educacional brasileiro, cobrando do Estado uma ação efetiva do controle educacional, a fim de oferecer uma escola única e gratuita, para todos (AZEVEDO, 2010), estando atrelado a uma tendência mundial de universalização da educação pública. O referido manifesto foi fruto de debates que ocorriam nas conferências realizadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 15 de outubro de 1924.

As discussões que ocorriam nesses encontros e que são apresentadas no manifesto giravam em torno: da importância da cientificidade no campo educacional; da escola enquanto espaço de expansão do civismo e nacionalismo; da importância da educação política; da preocupação com o ensino secundário e ensino superior; e, ainda, da necessidade de traçar diretrizes para a educação.

A primeira constituinte pós-manifesto, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934, definiu a educação como sendo um direito de todos devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

Já a atual Constituição Federal, de 1988, preceitua, em seu Art. 5º, que a educação básica é um direito público subjetivo. Configurando-se, portanto, em um dever do Poder Público Estatal em oferece-lo. A referida Constituição dispõe, ainda, em seu Art. 6º, que a educação é um direito social a ser garantido a todo cidadão. Dessa maneira, a partir de 1988, o direito à educação passou a ser, então, um direito social. No tocante a Educação Infantil, Constituição Federal preceitua que é dever do Estado a garantir o atendimento das crianças em creches e pré-escolas.

A criança passou, então, a ser reconhecida como sujeito de direitos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), além de regulamentar o dispositivo constitucional, concebe que a criança tem prioridade absoluta mediante a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à cultura, à dignidade e ao respeito.

Nas últimas décadas, a Educação Infantil vem ganhando a devida atenção em face dos movimentos nacionais organizados e pelos próprios direitos da criança explicitados pela “Declaração Universal dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes” (1959), alcançando espaço político no Brasil com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009), entre outros marcos legais. Há, então, um novo paradigma do atendimento à infância (BRASIL, 2013).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) regulamentou o sistema de ensino brasileiro em todos os seus níveis tornando a Educação Infantil parte constituinte da Educação Básica, implicando no reconhecimento do direito da criança à educação e na obrigação do Estado em atender a demanda (FERNANDES; CAMPOS, 2015). A referida lei preconizou que a Educação Infantil deve objetivar o desenvolvimento integral da criança, contemplando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

À criança de zero a cinco anos é assegurado o direito a educação, porém, para que se 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 a mesma, essa educação deve ter garantida sua qualidade. Os direitos fundamentais das crianças, já normatizados precisam ser legitimados dentro

de cada instituição de Educação Infantil. Para que, de fato, as crianças sejam preparadas para a vida em sociedade e para as etapas posteriores de escolarização. Para tanto, considera-se que a atuação do gestor nesta etapa é de fundamental importância.

Partindo do entendimento que a gestão na Educação Infantil desempenha um papel de extrema importância na garantia da qualidade da educação das crianças de zero a cinco anos e na legitimação, dentro de cada escola, dos direitos já normatizados, este trabalho tem por objetivo explicitar concepções das dimensões da gestão educacional.

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 técnicos de administração implementados no país, o termo “Gestão Educacional” passa a ter ocorrência em artigos, teses e outras publicações.

De acordo com Lück “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 em um conceito comum no discurso de orientação das ações de sistemas de ensino e de escolas” (2015, p.33). Este conceito de gestão educacional, para além de uma mera mudança terminológica é na verdade uma mudança de paradigma, tendo como finalidade romper com o enfoque limitado da administração, já que a gestão democrática pressupõe ação ampla e continua envolvendo múltiplas dimensões que ultrapassam a visão restrita da administração (FLORES; TOMAZZETTI, 2012).

A necessidade de reunir neste trabalho marcos legais da educação infantil e concepções teóricas sobre a gestão da educação básica, deu-se a partir dos resultados de uma de pesquisa de mestrado realizada em 2016 que teve como objetivo principal analisar as concepções e atuação da Gestão na Educação Infantil nas pré-escolas públicas de São Luís. Através de uma pesquisa exploratória que contou com a realização de entrevistas semiestruturadas com gestores de 12 escolas da rede municipal, constatou-se que os gestores das escolas investigadas desempenham seus papéis sem embasamento teórico sobre as dimensões da gestão educacional e seus desdobramentos.

Considera-se, portanto, de grande relevância abordar essa temática. Por essa razão o presente trabalho, traz em seu bojo os avanços legais concernentes à primeira etapa da Educação Básica e explicita as dimensões da gestão da educação. Ressaltando, portanto, a necessidade da apropriação destes conhecimentos por parte daqueles que estão em cargos de liderança em creches e pré-escolas para que os direitos das crianças sejam observados com garantia de qualidade. Qualidade visada desde os pioneiros da educação nova expressa no Manifesto dos Pioneiros de 1932 e grandemente almejada para a Educação Infantil nos dias atuais.

## **O Papel da Gestão da Educação**

A gestão da educação é um trabalho de organização do sistema escolar que sofre influências do contexto histórico e social no qual está inserida. Trata-se de uma área de atuação destinada a orientar, organizar, liderar, planejar e, ainda, monitorar e avaliar a efetividade do trabalho realizado. “Por efetividade entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, em acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômico-cultural, mediante a dinamização do talento humano, sinergicamente organizado” (LÜCK, 2009, p.24).

Segundo Campos e Braz (2009), o compromisso do gestor educacional contemporâneo, em sua missão, engloba além da parte pedagógica e o pensar a instituição, o cuidado com os diversos desafios na administração da escola. Libâneo (2015) corrobora com esse pensamento ao considerar como responsabilidade do gestor escolar questões administrativas e pedagógicas. Devendo ter conhecimento e habilidades para propiciar à escola um bom funcionamento em todos os seus aspectos.

Compreende-se, portanto, que cabe a esse gestor organizar as ações pedagógicas que envolvem o projeto político pedagógico, a elaboração do currículo, o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, a rotina da escola. Sendo delegado a ele ainda, gerir questões administrativas como a documentação da escola (memorandos, atas, arquivos, relatórios dos estudantes), recursos materiais, formulação de normas de funcionamento para que os procedimentos dentro da instituição estejam sempre em cumprimento à legislação vigente (LÜCK, 2009).

Os aspectos financeiros também se inserem como responsabilidade da gestão, que precisa organizar formas de integrar a comunidade escolar e o conselho escolar para tomar decisões coletivamente, sobre como deverão ser gastos os recursos, mantendo assim, a transparência da

gestão. Nessa perspectiva, a comunidade local também precisa ser convidada, especialmente os pais ou responsáveis, para um envolvimento nas decisões acerca da escola, estimulando-os e aproximando-os das questões relacionadas à educação escolar de suas crianças.

Liderando dessa forma, o gestor escolar se possibilita exercer a articulação e envolvimento de todos nesse processo, de modo a cumprir a função da escola enquanto promotora da aprendizagem e formação das crianças. Assim, entende-se liderança em gestão escolar como ações, atitudes e comportamentos do gestor em face de sua responsabilidade de envolver todos os participantes no processo com vistas a alcançar os objetivos educacionais. O poder de influência do gestor requer que o mesmo desenvolva competências específicas que o capacite a motivar, orientar, coordenar as atividades de toda comunidade escolar e local, com postura não autoritária, para que seja possível conseguir mobilizar a todos através da aceitação e respeito mútuo.

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 forma mais consistente, seja capaz de motivar, orientar, e coordenar pessoas para trabalhar e aprender colaborativamente (LÜCK, 2014, p.20).

Atribui-se, também, aos diretores adjuntos, supervisores, coordenadores, orientadores pedagógicos, enfim, a toda equipe gestora, responsabilidades na dinâmica do processo educativo. Sendo assim, estes também necessitam desenvolver competências específicas com vistas a atingir a unidade necessária a gestão. De forma que cada um cumpra sua função visando alcançar, conjuntamente, os objetivos educacionais propostos (LÜCK, 2013b).

Tal trabalho, desenvolvido em sinergia, proporciona que as ações sejam articuladas evitando fragmentações no processo, tornando possível a continuidade do trabalho pedagógico. A interação e o compromisso com a unidade, por parte de todos os envolvidos no compartilhamento das decisões, fortalece, ainda, a cultura organizacional instituída. Segundo Libâneo (2015) essa cultura refere-se a normas legais, estrutura organizacional definida pelos órgãos oficiais, rotinas, grade curricular, horários, normas disciplinares. 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 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.

Se faz necessária a compreensão dos gestores educacionais sobre a influência desses aspectos na realização dos trabalhos pedagógicos na escola. Bem como, sobre fato de que, como líderes, eles tanto influenciam quanto moldam o jeito de ser e fazer dentro da instituição, conforme Lück atesta:

Sabe-se 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 (2011, p.23).

A capacidade de o gestor reconhecer e intervir no clima institucional e na cultura organizacional da escola viabiliza a condução necessária para que as atividades sejam desenvolvidas

de maneira que a função social da escola seja cumprida. Cabe a este, portanto, estabelecer a convergência entre os objetivos educacionais, o clima e a cultura organizacional. Uma vez que o gestor educacional desconheça ou não leve em consideração a influência da cultura organizacional nos resultados educacionais, seus esforços no sentido de elevar a qualidade da educação serão ineficazes, não durarão por muito tempo.

De acordo com Lück,

Do ponto de vista da gestão, é importante ter em mente que é de responsabilidade dos gestores contribuir para que as escolas assumam valores e perspectivas educacionais proativas e empreendedoras de orientação da aprendizagem e formação dos alunos e que, para fazê-lo, cabe-lhes se debruçar sobre o material humano social que constitui a escola, seus processos e história devidamente contextualizada, isto é, seu clima e sua cultura organizacional (2011, p.166).

A escola constitui-se em uma unidade social, em um espaço de compartilhamento de significados e conhecimentos. Na escola, a carga cultural trazida pelas pessoas contribui para definir a sua cultura organizacional que 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).

De acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 2008) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a gestão do ensino deve se dar de forma participativa e democrática. Através da gestão democrático-participativa, são criadas condições para que os membros de dada instituição “não apenas tomem parte, de forma regular e contínua de suas decisões mais importantes, mas assumam compromissos necessários para sua efetivação” (LÜCK, 2009, p. 71). Para tanto a gestão democrática do ensino se efetiva pelo envolvimento e participação de toda a comunidade escolar, esta abrangendo professores, coordenadores, gestores, pais, alunos, porteiros, cozinheiras.

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 considera que a estrutura da escola seja organizada de tal forma que não somente permita a participação da comunidade, mas que, acima de tudo, facilite e estimule essa participação não somente em atividades que a comunidade já considera como sendo necessárias, mas, principalmente, nas tomadas de decisões previstas nas normas e mecanismos internos de participação.

A participação é o principal meio de assegurar a efetivação do controle social ao qual deve estar submetida a educação. É por meio da gestão democrática que cada comunidade politicamente organizada participa ativamente na escola e na construção do Projeto Político-Pedagógico para servir às necessidades da sua própria comunidade e refletir criticamente sobre a sua história e realidade.

De acordo com a Lei Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), os conselhos escolares ou as organizações sociais equivalentes constituem-se meios pelos quais a participação da comunidade escolar se efetiva. Esta participação da comunidade organizada é um princípio a ser seguido, para que as pessoas ligadas à escola possam ser representadas nas decisões sobre questões administrativas, financeiras e pedagógicas. Os conselhos escolares são colegiados compostos por representantes dos pais, dos estudantes, da equipe pedagógica e dos demais funcionários, tais conselhos viabilizam a gestão escolar democrática.

Segundo Libâneo (2015), cada rede de ensino possui um regimento comum no qual constam as atribuições, o funcionamento, a composição, entre outros aspectos dos Conselhos Escolares. Todavia, cada Conselho pode, caso julgue necessário, elaborar um Regimento Interno ou Estatuto. Estes regimentos ou estatutos deverão prever e estabelecer algumas normas a respeito de como procederão as eleições do colegiado, como os membros da comunidade escolar poderão incluir

assuntos nas pautas das reuniões do colegiado, qual a periodicidade das reuniões, como serão feitas as votações, etc. No regimento do Conselho Escolar deve constar a definição da natureza do mesmo – se deliberativa, consultiva, normativa ou fiscal.

Ainda conforme o referido autor, conselhos de natureza consultiva não possuem poder decisório, possuem somente a prerrogativa de expor suas opiniões a respeito dos assuntos deliberados, estão limitados a assessorar as decisões da equipe gestora. Os conselhos de natureza normativa, conforme a própria denominação indica, se destinam a elaborar as normas de funcionamento da escola. Já os de natureza fiscal se destinam a fiscalização das ações da gestão da escola. Para melhor atender ao princípio da Gestão Democrática do ensino, há que se considerar o Conselho de natureza deliberativa como o que vem a contribuir grandemente para a democratização e autonomia da escola, pois, propicia o pleno exercício da democracia através de participação ativa de toda comunidade escolar, fazendo com que se tornem corresponsáveis pelos compromissos assumidos.

No que diz respeito à constituição do colegiado, os membros são eleitos por voto direto pela classe que representam, com exceção do diretor que sempre fará parte do mesmo. A quantidade de membros varia de acordo com a quantidade de pessoas a serem representadas por segmento. De maneira que, geralmente será composto pelo (a) gestor (a), pelo (a) orientador (a) educacional, pelo (a) secretário (a), pelo (a) representante do corpo docente, pelo (a) representante dos demais funcionários da escola e pelo (a) representante do corpo discente. Somente estes membros eleitos terão direito a voto nas reuniões. Outras pessoas que se interessarem poderão participar das reuniões tendo direito à voz, mas não a voto. As reuniões ordinárias deverão constar no calendário escolar e as extraordinárias devem ser convocadas pelo presidente do Conselho a pedido da maioria simples tendo o motivo da convocação especificado.

Outro princípio que rege a gestão democrática do ensino preceituado na LDB, refere-se à participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola, ou ainda, de acordo com a mesma, Proposta Pedagógica. A Proposta Pedagógica é considerada como sendo a própria organização do trabalho da escola como um todo (VEIGA, 2013). Trata-se de um instrumento no qual se fundamentam todas as ações educacionais, tendo como foco o estudante, sua aprendizagem e formação para a cidadania, devendo estar fundamentado nas diretrizes curriculares e na legislação vigente.

Neste trabalho optou-se pelo uso da terminologia “Projeto Político-Pedagógico” (PPP), adotado por Lück (2009). O termo Projeto Político-Pedagógico foi cunhada porque esse documento projeta uma direção a ser seguida, lança um olhar a frente para onde se almeja chegar, é construído por pessoas de visões e valores diferentes, mas, se unem por um objetivo comum de assumir um compromisso com a educação e formação de um cidadão para a sociedade e, é um projeto trabalhado na educação, definindo ações educativas.

## **Planejamento, avaliação e monitoramento: ações imprescindíveis no processo de gestão**

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

Diagnóstico e análise da realidade de 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 (2015, p.127).

Segundo Lück 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 (2009 p.37).

Estes autores corroboram com a ideia de que não é possível desenvolver um trabalho de gestão escolar sem planejar, pois, “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, 2011, p.32).

Muito embora o planejamento abranja um processo que antecede as ações, faz-se necessária a compreensão de que os resultados provenientes deste precisam ser monitorados e avaliados continuamente. Está a cargo da gestão escolar monitorar continuamente o processo educacional, averiguando se os objetivos 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. Sobretudo monitorando a implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Concomitante ao monitoramento deve ocorrer a avaliação dos resultados. Através do monitoramento contínuo e da avaliação, é possível saber se há necessidade de revisar o PPP, bem como fazê-lo em tempo oportuno. Para Lück (2009) o monitoramento e a avaliação, como instrumentos de gestão de planos e projetos, têm como principal objetivo contribuir – durante a implementação destes – para orientar o ritmo e a realização das atividades. Em relação aos seus resultados, corrigir rumos, orientando um possível redesenho dos planos ou projetos, para lhes dar maior efetividade em novos estágios de trabalho.

Cabe ao gestor promover o monitoramento da implementação do PPP da escola de forma participativa e contínua. Envolvendo e orientando a todos os participantes da comunidade escolar e local buscando sempre esclarecer que através dessa prática é possível obter maior efetividade das ações promovidas, alcançando melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem. De igual modo se dá no tocante a avaliação de resultados, uma vez que, sua realização constante de forma intencional, representa a responsabilidade assumida com a elevação da qualidade da educação.

### **Saberes necessários a Gestão na Educação Infantil**

Nas últimas décadas, a Educação Infantil tem passado por um processo de transformação significativo. Até a década de 1970, a educação da primeira infância não possuía legislação específica que garantisse educação formal para as crianças pequenas. Deu-se início, assim, ao processo de reconhecimento do direito da primeira infância à educação formal. Tal direito foi, então, assistido na Constituição Federal de 1988.

A partir de então, a criança passou a ser concebida como sujeito de direitos, cabendo ao Estado, à sociedade e à família garantir esses direitos. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil definem a criança

Como 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, 2009).

A Constituição Federal determina que deve ser garantida assistência gratuita aos filhos e dependentes dos trabalhadores urbanos e rurais desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas, outorgando aos municípios a competência de manter, com a cooperação

técnica e financeira da União e do Estado, programas da educação pré-escolar, bom como do ensino fundamental.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), preconiza que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à dignidade, ao respeito, dentre outros direitos sociais. Além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O ECA estabeleceu, também, um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

A referido normativo não somente reafirmou que deve ser assegurada prioridade absoluta à criança na efetivação dos direitos fundamentais, como também estabelece que se deve a mesma primazia na formulação e na execução de políticas sociais públicas, dentre outras. De acordo com o ECA,

A criança tem direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] V - Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. [...] Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1996, Art. 53).

Destaque-se, também, que o ECA reafirma o dever do Estado em assegurar à 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 normatiza 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).

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) integrou a Educação Infantil à Educação Básica. Até então a assistência a crianças pequenas estava à parte da educação formal. A LDB preconizou que educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade promover o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade.

Desse modo, verifica-se um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança pequena, uma vez que a educação infantil, além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, embora não obrigatória, é um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

A LDB em seu Artigo 12, preconiza que os estabelecimentos de ensino devem articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; os Artigos 13 e 14 analisam a questão das propostas pedagógicas, atribuindo grande importância ao papel dos professores em sua concepção, desenvolvimento, avaliação, interpretação e articulação junto às famílias; o Art. 29 define que a finalidade da Educação Infantil, como mencionado anteriormente, é de promover “o desenvolvimento o integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”; os Artigos

30 e 31 que dispõem sobre a organização da Educação Infantil; os Artigos. 62 ao 67 tratam das questões relativas à formação dos professores para a Educação Infantil e dos recursos financeiros.

Pós LDB, o Ministério da Educação publicou documentos para subsidiar as práticas educativas junto a crianças pequenas. Dentre os quais destaque-se: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), 1998, constitui-se em um documento orientador do trabalho pedagógico e encontrasse dividido em três volumes. O primeiro volume apresenta uma reflexão geral sobre o atendimento no Brasil, sobre as concepções de criança, de educação e do profissional; o segundo trata da Formação pessoal e social e o terceiro volume ocupa-se dos diferentes conteúdos incluídos em conhecimento do mundo. Este documento contou com a participação de setores da sociedade militantes da educação da primeira infância. Ele representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas (BRASIL, 1998).

O RCNEI trouxe em seu bojo práticas a serem desenvolvidas nas instituições de educação infantil capazes de proporcionar a criança a capacidade de formar uma imagem positiva de si, alcançando autonomia, de se autoconhecer e adquirir bons hábitos de saúde, de explorar suas potencialidades, de estabelecer bom relacionamento interpessoal, de utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita).

Mais recentemente, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estas

Articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (BRASIL, 2009, Art. 2).

As Diretrizes Curriculares Nacionais são normas obrigatórias para a Educação Básica e tem por objetivo promover a equidade de aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados para todos os estudantes, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos em que estão inseridos. Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil possuem um caráter mandatório.

Ressalte-se que a Educação Infantil é compreendida a partir deste normativo como sendo a

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, Art.5º).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reúnem um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos com a finalidade de orientar as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de seus Projetos Político-Pedagógicos que devem estar em consonância com seus princípios éticos, políticos e estéticos. A fim de garantir o cumprimento pleno da função sociopolítica e pedagógica da educação infantil.

As creches e pré-escolas, públicas ou privadas, têm, portanto, a finalidade de cuidar das

crianças de zero a cinco anos, assistindo às suas necessidades básicas, de forma indissociável do ato de educar. Observe-se que as instituições de educação infantil, públicas ou privadas, são supervisionadas por órgão competente e submetidas a controle social, daqueles que por meio de ações participativas interveem na dinâmica da gestão escolar de maneira a acompanhar e fiscalizar o cumprimento das regras, leis e princípios concernentes à educação básica impulsionando, desse modo, a gestão democrática na escola. Conforme já explicitado no tópico anterior.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apresentam a identidade da educação infantil com todas as suas peculiaridades, respeitando a especificidade da criança que tem nas expressões artísticas, nas relações com os iguais e como os adultos, bem como nas brincadeiras o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas. Visa a valorização dos saberes das crianças, a criação de espaços de autonomia, de expressão de suas linguagens e de propiciação da compreensão e exploração do mundo. Reconhecendo que o desenvolvimento da motricidade, linguagem, pensamento, afetividade e socialização da criança dependem das relações se estabelecem com a mesma. Estando assim, em consonância com os avanços científicos a partir dos quais se construiu o entendimento atual de 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 EM DEBATE, 2014).

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).

A parceria das famílias com a escola na Educação Infantil é outro fator preponderante para a promoção de uma educação de qualidade. 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).

Se de um lado, a interação entre a família e a escola visa propiciar que aquela tome conhecimento dos objetivos educacionais presentes no Projeto Político-Pedagógico, bem como participe de sua elaboração e revisão, por outro lado, 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.

Para Oliveira (2011),

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 (p.173).

É direito dos pais conhecer e discutir os objetivos do Projeto Político-Pedagógico e os meios organizados para atingi-los. Além de trocar opiniões sobre como o cotidiano escolar viabiliza o cumprimento desses objetivos propostos (OLIVEIRA, 2011). Também se faz necessária a participação destes nos conselhos escolares, na elaboração dos projetos didáticos e nas atividades desenvolvidas pela instituição. Esta participação “possibilita agregar experiências e saber articular os dois contextos de desenvolvimento da criança” (BRASIL, 2013, p.92).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem em os fundamentos norteadores que devem orientar os projetos pedagógicos desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil: Princípios Éticos – referentes à formação da criança para o exercício progressivo da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente, e as diferentes culturas, identidades e singularidades; Princípios Políticos – referentes à formação da criança para o exercício progressivo dos direitos e dos deveres da cidadania, da criticidade e do respeito à ordem democrática; e, Princípios Estéticos – referentes à formação da criança para o exercício progressivo da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Como parte integrante das políticas educacionais para crianças pequenas, o Conselho Nacional de Educação aprovou, em dezembro de 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), preceituada desde a Constituição de 1988, preconizada na LDB e prevista na Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação. Este documento define o conjunto de conteúdos e aprendizagens essenciais que todo estudante tem direito da educação infantil ao ensino fundamental. Devendo ser implementada em todas as escolas do Brasil até 2020.

A BNCC deve nortear os Propostas Políticos-Pedagógicos de todas as escolas públicas e privadas, visando proporcionar mais equidade e qualidade a educação brasileira, objetivando assim, superar as desigualdades educacionais no que tange ao acesso a bens culturais e vivências na infância. Tendo seus fundamentos pedagógicos baseados no desenvolvimento de competências.

Na BNCC as interações e as brincadeiras continuam como eixos estruturantes na Educação Infantil pois, é através de interações e brincadeiras que são assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) às crianças. A observância desses direitos vida que estas “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, 2017)

De acordo com Antunes (2014), a brincadeira como eixo norteador na Educação Infantil se justifica pelo fato de que através da mesma é possível 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 a mesma aceite a diversidade, desenvolva empatia, se aproprie de valores éticos e faça novos amigos.

Os jogos e as brincadeiras são, na verdade, uma ferramenta necessária ao desenvolvimento cognitivo das crianças, porque, 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” (OLIVEIRA, 2011, p.164).

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar

as interações a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017).

A BNCC estruturou a Educação Infantil em cinco campos de experiência: O eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta fala pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades de relações e transformações.

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências (BRASIL, 2017).

Dessa forma, currículo na Educação Infantil configura-se em um conjunto de práticas que visam articular as experiências e os saberes das crianças de zero a cinco anos com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural e artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo promover o desenvolvimento integral das mesmas.

Conforme brevemente explicitado, o trabalho pedagógico com crianças pequenas possui suas especificidades. Sendo, portanto, esses conhecimentos de suma importância para que o(a) gestor(a) possa desenvolver seu papel de liderança de modo que seja cumprida a função da educação. Estes saberes articulam-se as habilidades e competências necessários ao desenvolvimento da gestão da educação para que seja possível garantir a qualidade na educação infantil.

## **Considerações Finais**

A gestão na educação infantil desempenha um papel fundamental, uma vez que a esta tem como finalidade proporcionar o pleno desenvolvimento das crianças pequenas. Por esta razão “a organização e a gestão do trabalho escolar requerem o constante aperfeiçoamento profissional – político, científico, pedagógico – de toda a equipe escolar” (LIBANEO, 2015).

Tratasse de um papel extremamente significativo no processo pedagógico como um todo pois, como articulador dos trabalhos e ações promovidas no contexto escolar, o gestor contribui sumariamente para criar um clima favorável para o processo de ensino-aprendizagem. Recai sobre o mesmo a tarefa de criar “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), através da gestão democrática. Que foi preceituada na Constituição Federal, reafirmada na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A gestão na educação infantil deve pautar suas ações atentando para indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança. Os programas a serem desenvolvidos em centros de Educação Infantil devem expressar uma intencionalidade e, portanto, uma responsabilidade correspondente, respeitando o caráter lúdico e prazeroso com que precisam ser realizadas as atividades.

Considera-se necessário que gestores (as) de creches e pré-escolas busquem ampliar seus conhecimentos sobre as dimensões da gestão escolar com intuito de desenvolver as competências necessárias ao exercício de um trabalho gestor capaz de gerar resultados positivos na promoção de uma educação de qualidade para a primeira infância, verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

## Referências

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2104.

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores) BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasil: Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília/DF: Congresso Nacional, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF:MEC/SEF, 1998

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 56/2007 e pelas ementas constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008. (p.464).

\_\_\_\_\_. Resolução nº 5 de 17 de RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. pp. 80-101. IN: **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. (562p).

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação Infantil, Ensino Fundamental. Brasília: MEC – Conselho Nacional de Educação 2017.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros; BRAZ, Milena Marcintha Alves (Org.). **Gestão Escolar: saber fazer**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil (2002). Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/ Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 02.jun.2016.

**EDUCAÇÃO INFANTIL EM DEBATE**: a experiência de Portugal e a realidade brasileira. São Paulo: Fundação Itaú Social: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2014.

FERNANDES, F. S.; CAMPOS, M. M. Gestão da educação infantil: um balanço de literatura. **Educação em Revista**. v.31. n.01. p.139-167. Jan./ Mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4698-edur-31-01-00139.pdf>. Acesso em: 28.jun.2016.

TOMAZZETTI, C. M.; FLORES, V.M.S.. **A Gestão na Educação Infantil**: concepções e práticas. In: IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. **Anais do IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Caxias do Sul: Editora da UCS, 2012. v. 01. p. 01-15. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2689/343>. Acesso em: 22.jun.2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade . **Metodologia do trabalho científico**. 7a ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6a ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus editora, 2015.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

\_\_\_\_\_, Heloísa. **Gestão da cultura e o clima organizacional da escola**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão).

\_\_\_\_\_, Heloísa. **Gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a. (Série Cadernos de Gestão).

\_\_\_\_\_, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2013b. (Série Cadernos de Gestão).

\_\_\_\_\_, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Série Cadernos de Gestão).

\_\_\_\_\_, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Série Cadernos de Gestão).

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (2011). **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7a ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011. (Série: Educação em Ação).

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: 16 jun. 2016.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. Org... **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

Recebido em 30 de julho de 2019.  
Aceito em 22 de fevereiro de 2021.