

DO COMANDO À ESCUTA: O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA TRANSIÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jéssica Aparecida Lima Zanotto¹

Marcia Farinella²

Resumo

Este artigo propõe uma análise reflexiva sobre o papel do gestor escolar na Educação Infantil, com ênfase na transição de práticas pedagógicas tradicionalmente centradas no comando e em atividades padronizadas, para abordagens participativas e dialógicas, fundamentadas na escuta das crianças e em concepções contemporâneas de infância. A escolha do tema decorre da necessidade de evidenciar a importância de uma gestão que, embora responda às demandas administrativas e burocráticas, compreenda e passe a assumir esse processo como elemento central para a consolidação de trabalho democrático e humanizado, em consonância com as diretrizes legais que orientam a Educação Infantil. Parte-se da compreensão de que a vida cotidiana das crianças na escola impacta não apenas o trabalho docente, mas também a própria atuação da gestão, que precisa se constituir como articuladora pedagógica, capaz de liderar grupos e sustentar processos de mudança no contexto institucional. Nesse sentido, o estudo apoia-se em autores que discutem a gestão escolar, as pedagogias transmissivas e participativas e as concepções contemporâneas da infância, bem como em experiências de atuação e pesquisas que evidenciam o compromisso ético e político exigido de um gestor escolar. Reconhece-se que a transição de práticas pedagógicas não se limita à adoção de novas metodologias, mas exige o rompimento com práticas estagnadas, a revisão de concepções e a ressignificação das relações que sustentam o trabalho educativo. A pesquisa concentra-se na rede pública de ensino, pela abrangência de fala e considerando os desafios específicos para a efetivação da gestão democrática perante as exigências legais que orientam práticas educativas em conformidade às políticas nacionais. Para aprofundar a análise, adota-se uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada nas contribuições de Lakatos e Marconi (2003), Gil (2008) e Bardin (2011), tendo como principais referenciais teóricos Paro (2012), Formosinho (2019) e outros autores do campo da gestão escolar, que discutem os contrastes entre as pedagogias citadas e o papel do gestor como articulador. É imperioso apontar que a atuação do gestor contribui para a construção de ambientes e processos mais dialógicos e humanizados, porém defende-se que esta seja orientada pela escuta, pela intencionalidade e pelos princípios que regem a gestão democrática, comprometida com os direitos da criança.

Palavras-chave: Gestor escolar. Educação Infantil. Transição de práticas pedagógicas. Tradicional versus participativa. Formação docente.

¹ Jéssica Aparecida Lima Zanotto, pedagoga, professora de Educação Infantil da rede pública do município de Erechim e acadêmica do curso de Pós-graduação em Gestão Escolar e Educacional na Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim. Orientada pela professora Dr.^a Márcia Farinella. E-mail: jessicazanotto9@gmail.com

² Marcia Farinella, Doutora em Educação pela UNISINOS – São Leopoldo- RS, atua na Rede Pública Municipal de Concórdia – SC, como Especialista em Educação – Psicopedagoga. E-mail: marcia.farinella@concordia.sc.gov.br

1 INTRODUÇÃO

A história da Educação Infantil, e de modo mais amplo, a própria história da infância, é marcada por longos períodos de invisibilidade, negligência e desigualdades. Durante séculos, a criança raramente foi reconhecida como sujeito de direitos ou como alguém que vivenciasse uma etapa específica e fundamental do desenvolvimento humano. Em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais, a infância foi associada ao trabalho precoce e à preparação para a vida adulta, sem o devido reconhecimento do brincar, da expressão e da escuta como dimensões essenciais desse período.

Revisitar essa trajetória, portanto, não se configura como exercício de pesquisa sustentado por reconstruções históricas, mas como reconhecimento de infâncias silenciadas, cujas marcas ainda atravessam o presente, evidenciando tensões entre avanços normativos e práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano das instituições.

Esse descompasso torna-se evidente quando observamos práticas que, embora deveriam assegurar experiências de aprendizagem, cuidado e convivência, ainda se orientam por lógicas assistencialistas, por atividades preparatórias para a etapa seguinte da educação básica ou por interpretações equivocadas do papel do brincar. Expressões como “agora é só brincar” ou “o aprender de verdade vem depois”, amplamente presentes no imaginário social, evidenciam permanências históricas que resistem às transformações pedagógicas e normativas.

Nesse cenário, em que avanços convivem com resistências, torna-se urgente revisitar as transições pedagógicas e fortalecer práticas coerentes com os direitos das crianças. É nesse movimento de reconstrução e reinterpretação que se insere a figura do gestor escolar, historicamente vinculada à nomenclatura de “diretor”, termo que, carrega a ideia de direção associada ao comando, à chefia e à centralização das decisões. Essa concepção, consolidada sob uma lógica burocrática e tecnicista, contribuiu para o distanciamento da gestão escolar a sua finalidade pedagógica.

Ao problematizar este modelo, Paro (2015) evidencia que a exigência de formação voltada à administração escolar, reforçou a compreensão da escola como espaço de gerenciamento de recursos e pessoas, em detrimento a complexidade pedagógica inerente a essa função.

Nesse debate, autores como Ribeiro, (1968 apud PARO, 2015), contribuem para distinguir as funções de direção e administração, evidenciando que a gestão escolar não

pode ser reduzida a um conjunto de normas técnicas, ela deve ser compreendida em sua ampla dimensão, política e pedagógica.

Essa distinção evidencia a crise de um modelo gestão escolar reduzido à lógica do controle, da eficiência e do cumprimento de metas, aproximando a escola de uma racionalidade instrumental que a concebe como um “maquinário” institucional, no qual educadores e crianças assumem o papel de executores de atividades previamente definidas.

Como observa Paro (2015, p. 41), é comum que a condução do trabalho escolar permaneça centrada em poucas mãos, “restando a grande maioria executar as ações necessárias ao cumprimento dos fins da empresa”, lógica que, ao ser transposta para o contexto educacional, reforça relações hierárquicas, pouco participativas e distantes da finalidade pedagógica da escola.

Essa organização que passa ser progressivamente questionada à medida que emergem novas concepções de educação e gestão escolar, especialmente o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e à ampliação de políticas públicas voltadas à Educação Infantil começa a gerar tensões de forma mais evidente nos debates e estudos da área.

Nesse contexto, o gestor, ainda marcado por funções historicamente padronizadas, passa a ser convocado a atuar em um campo que exige, de forma indissociável, escuta, participação e sensibilidade pedagógica. Considerando que a Educação Infantil não se transforma de maneira isolada, a gestão ocupa um lugar estratégico nesse processo. E com base nessa compreensão, este estudo tem como objetivo analisar o papel do gestor escolar na transição de práticas pedagógicas na Educação Infantil, especialmente no tensionamento entre pedagogias transmissivas e participativas.

Assim espera-se que o gestor assuma uma atuação articuladora, sensível às culturas institucionais e comprometida com a efetivação dos direitos das crianças, promovendo condições para a construção de práticas pedagógicas coerentes com a especificidade da Educação Infantil. A passagem do diretor tradicional para o gestor democrático especialmente no contexto da escola pública, não se efetiva por decreto ou por alterações normativas, mas se constrói nas relações, nas práticas cotidianas e, sobretudo, na escuta dos sujeitos que compõem a comunidades escolar.

Como aponta Prado (2000, p. 26), a (re)construção de uma gestão contra hegemônica não pode se restringir ao plano discursivo, “[...] à equipe gestora organizará

a participação de todos estes sujeitos, a fim de que a escola não perca sua essência e se transforme em uma arena de disputa de interesses, por vezes assimetricamente diversas

Compreender esse papel, exige situá-lo nas transformações históricas que marcaram a Educação Infantil brasileira, cujas concepções de infância, educação e gestão foram sendo construídas ao longo de inúmeros processos sociais e políticos.

A institucionalização da Educação Infantil no Brasil constituiu-se como um processo lento, fragmentado e marcado por desigualdades. Durante o período colonial e imperial, a infância não era compreendida como responsabilidade do Estado, tampouco reconhecida como uma etapa específica do desenvolvimento humano. Apenas no final do século XIX e início do século XX surgiram instituições voltadas ao atendimento de crianças pequenas, em geral sendo de caráter assistencialista e filantrópico.

Ao longo do século XX, embora tenha ocorrido a ampliação do atendimento e o reconhecimento gradual da necessidade educativa dessa etapa, muitas práticas permaneceram ancoradas em concepções assistenciais e disciplinares voltadas ao “convívio social”. Essas permanências históricas influenciaram não apenas o trabalho pedagógico, mas também a forma como a gestão escolar se organizou e se consolidou nesse contexto.

Uma transformação mais consistente começa a se delinear com a institucionalização de marcos normativos que redefinem o lugar da Educação Infantil no sistema educacional brasileiro. A promulgação da Constituição Federal de 1988 representa um marco determinante ao reconhecer a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado, redimensionando sua posição jurídica e pedagógica. Posteriormente também reafirmando duas diretrizes quando surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), que passam a fortalecer princípios como a integralidade do desenvolvimento, a centralidade das interações, o brincar como eixo estruturante e o compromisso com a gestão democrática.

Entretanto, mesmo diante dos avanços legais e conceituais, a efetivação de tais princípios ainda enfrenta desafios persistentes no cotidiano das instituições. Destacam-se a ausência de formação específica ou continuada para muitos profissionais, as tensões entre demandas administrativas e pedagógicas, a permanência de práticas transmissivas e as dificuldades de diálogo com a comunidade escolar. Soma-se a isso a fragilidade na compreensão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica,

frequentemente reduzida a práticas de preparação antecipada para etapas posteriores, apesar de possuir identidade própria e finalidades específicas. Esses desafios tornam o papel do gestor ainda mais estratégico, considerando que a aprendizagem não se inicia no Ensino Fundamental, mas se constrói a partir de experiências próprias da infância.

Nesse contexto, analisar o papel do gestor implica reconhecer que suas ações não se limitam à execução de políticas e normas institucionais, mas envolvem processos contínuos de mediação, negociação e interpretação pedagógica. As práticas atualmente observadas nas instituições não surgiram de maneira isolada, mas resultam de processos históricos complexos que moldaram concepções de infância, educação e gestão escolar. Assim, o gestor torna-se figura central na consolidação ou fragilização do processo educativo, a depender da forma como conduz o trabalho, acolhe as demandas da comunidade escolar e articula os diferentes sujeitos envolvidos no cotidiano institucional.

Considerando esse percurso histórico e organizacional, o presente estudo fundamenta-se em literatura especializada e documentos normativos, articulando-os aos debates contemporâneos sobre infância, práticas educativas e gestão escolar. Busca-se, assim, dialogar com subsídios teóricos que problematizam a construção de práticas comprometidas com a formação integral das crianças e com a qualidade institucional, entendida como responsabilidade coletiva.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentando-se em autores como Lakatos e Marconi (2003), Gil (2002) e Bardin (2011), cujas contribuições orientam os procedimentos de análise. O estudo ainda dialoga com autores referenciados no campo da gestão escolar e da Educação Infantil, como Paro (2012) e Formosinho (2019).

Com base nesse conjunto teórico e normativo, busca-se compreender de que maneira o gestor escolar pode e deve atuar em consonância com as diretrizes da Educação Infantil, considerando as tensões entre pedagogias transmissivas e participativas em suas perspectivas contemporâneas. O estudo propõe, assim, uma reflexão dialógica e crítica sobre como a gestão pode fortalecer o trabalho docente na escola pública e, ao mesmo tempo, garantir os direitos das crianças reconhecendo a importância da construção de espaços de aprendizagem com qualidade.

Dessa forma, evidencia-se que o gestor escolar ocupa um lugar estratégico no processo educativo, uma vez que sua atuação ultrapassa o âmbito administrativo e incide

diretamente sobre a dinâmica pedagógica, influenciando a criação de condições que assegurem os direitos das crianças ³.

Ao evidenciar esse entrelaçamento que constitui a vida escolar, consolida-se uma compreensão mais ampla da função gestora, reconhecendo especialmente a complexidade que atravessa o trabalho cotidiano e a centralidade sobre seu papel na Educação Infantil.

2 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

A partir da intencionalidade de promover uma reflexão teórica crítica especialmente no que se refere às transições de práticas pedagógicas no contexto do papel do gestor, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com enfoque analítico e interpretativo.

A escolha por essa abordagem justifica-se pela complexidade do objeto investigado e pelos objetivos da pesquisa, que demandam a compreensão das articulações entre políticas públicas, documentos normativos e práticas de gestão escolar. Conforme afirmam Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa qualitativa busca interpretar os fenômenos sociais a partir de seus significados, contextos e relações históricas, aspecto fundamental para a análise das práticas gestoras na Educação Infantil.

No que se refere à pesquisa documental, foram analisados documentos normativos fundamentais que orientam a Educação Infantil no Brasil, entre eles: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Esses documentos foram examinados por meio de uma leitura interpretativa, buscando identificar os princípios que sustentam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e suas implicações para a organização do trabalho pedagógico e para a atuação do gestor escolar.

De forma complementar, desenvolve-se a pesquisa bibliográfica, conforme definida por Gil (2002, p. 44), ao afirmar que, “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Essa literatura especializada permitiu contextualizar historicamente os modelos de gestão escolar, problematizar concepções tradicionais, tecnicistas e dialogar

³ Art. 227 da Constituição Federal de 1998 determina que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar os direitos de crianças [...]. Art. 208: Assegura a educação básica (infantil, fundamental, médio) obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, e atendimento especializado para deficientes. https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/escolaqueprotege_art227.pdf

com perspectivas contemporâneas que compreendem o gestor como agente pedagógico e político.

A leitura dos documentos normativos e das obras teóricas foram orientadas por critérios analíticos previamente definidos, buscando identificar: a concepção de infância presente nos textos; o papel atribuído ao gestor escolar da Educação Infantil; e as implicações dessas concepções para práticas pedagógicas coerentes.

Para a organização e interpretação dos dados, adotou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), em uma perspectiva temática e interpretativa. As categorias analíticas não foram estabelecidas de forma estrutural a priori, mas emergiram do diálogo entre a literatura especializada e os documentos analisados, destacando-se: a gestão democrática, a função pedagógica do gestor, a escuta e a participação no cotidiano, bem como as transições entre as práticas pedagógicas transmissivas e as participativas.

Esse percurso metodológico possibilitou a elaboração de uma análise crítica e fundamentada sobre esses desafios contemporâneos que atravessam a gestão escolar na Educação Infantil, articulando políticas públicas e contribuições teóricas, que compreendem a qualidade institucional e para a garantia dos direitos das crianças.

REFERENCIAL TEÓRICO

3. DO DIRETOR AO GESTOR: Transformações históricas e políticas da gestão na Educação Infantil

As maneiras de administrar e conduzir as instituições educativas sempre estiveram relacionadas a projetos de sociedade, concepções de Estado e modos específicos de organização do trabalho escolar. No âmbito da Educação Infantil, essa relação adquire especial relevância, uma vez que a própria constituição histórica dessa etapa foi marcada por disputas em torno dos sentidos atribuídos à infância, da função social da escola e do papel do poder público na garantia de direitos.

Nesse sentido, compreender as transformações no papel do gestor escolar implica reconhecer que a gestão expressa tensões entre práticas assistencialistas, modelos administrativos tradicionais e a consonância com as novas concepções da Educação Infantil. Durante um longo período, essa etapa esteve associada predominantemente a uma função de cuidado vinculada sobretudo, às necessidades especialmente das famílias

trabalhadoras. A creche, era compreendida como espaço de guarda, enquanto a pré-escola assumia, de forma progressiva, uma função preparatória para o Ensino Fundamental.

Essa lógica, ainda presente em muitos discursos e práticas, revela uma compreensão fragmentada da infância, que oscila entre o assistencialismo e a escolarização precoce, em detrimento do reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica. O deslocamento dessa concepção resulta de disputas conceituais e de reconfigurações do papel do Estado, especialmente a partir da consolidação de marcos legais e normativos que tensionaram esses modelos, abrindo espaço para transformações, ainda que não de forma homogênea.

É nesse cenário que se insere a reflexão sobre a passagem da figura do “diretor” para a noção contemporânea de “gestor”. Essa mudança não se reduz a uma alteração terminológica, mas expressa um movimento histórico marcado por continuidades e rupturas. Tradicionalmente, a função diretiva esteve associada ao controle, à fiscalização e ao cumprimento de normas, operando a partir de uma lógica verticalizada de comando e subordinação, que separava rigidamente quem planejava, quem decidia e quem executava o trabalho pedagógico.

Como analisa Prado (2012), esse modelo de direção escolar esteve fortemente vinculado a concepções do campo empresarial, pouco sensíveis às especificidades do trabalho educacional. “Acreditava-se que o dava certo na empresa capitalista também seria viável na escola pública. [o que resultou] na transposição de projetos, dinâmicas e pressupostos [...] de maneira acrítica”. Nesse processo,

[...] em nome dos ideais de democracia e descentralização, o vocábulo “diretor” (não necessariamente as práticas) foi substituído não só na legislação, mas também na produção acadêmica que se sucede no período por ‘gestor’ [...] aquele que aproxima as tensões burocrático-administrativas das pedagógicas e de pessoas, enfim aquele que enxerga as especificidades da administração escolar para além da administração empresarial e que é (ou deveria ser) “democrático”. (PRADO, 2012, p. 23-24).

Embora os avanços legais e pedagógicos, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, tenham redefinido o lugar da Educação Infantil como direito da criança, em muitas instituições essas mudanças não se materializaram de forma homogêneas nas práticas de gestão, permanecendo, em muitos contextos, modelos centralizados e pouco sensíveis as especificidades necessárias.

Nesse contexto, a gestão assume um papel estratégico ao situar-se na interface entre políticas públicas, organização institucional e processos pedagógicos. Mais do que administrar recursos e cumprir normas, o gestor passa a ser interpelado a criar condições

institucionais que sustentem práticas educativas coerentes com os direitos, as especificidades e as necessidades das crianças pequenas.

Assim, as transformações na gestão da Educação Infantil não podem ser compreendidas apenas como mudanças administrativas, mas como parte de um processo histórico e político mais amplo, no qual se disputam sentidos sobre infância, educação e escola pública. É nesse cenário que se inscrevem as análises desenvolvidas nos subitens a seguir, iniciando pela construção histórica da função de diretor e os modelos administrativos tradicionais que marcaram a organização da escola pública brasileira.

3.1 A construção histórica da função de diretor e os modelos administrativos tradicionais

A função de direção escolar constituiu-se historicamente a partir de modelos centralizadores de organização, nos quais o diretor ocupava a posição de autoridade máxima da instituição. Durante grande parte do século XX, especialmente no contexto da escola pública brasileira, essa função esteve associada à manutenção da ordem, ao cumprimento rigoroso de normas e à fiscalização do trabalho pedagógico, operando sob uma lógica verticalizada de comando e subordinação.

Nesse modelo, a organização escolar estruturava-se de forma hierárquica, com clara separação entre aqueles responsáveis pelas decisões e aqueles que deveriam executar as tarefas. Ao diretor concentravam-se as atribuições relacionadas à condução do ambiente, enquanto professores e demais profissionais eram compreendidos como executores de orientações definidas por instâncias superiores, como secretarias de educação e órgãos de supervisão. Essa configuração reforçava uma concepção de escola orientada por princípios de controle, disciplina e obediência, em consonância com projetos políticos autoritários e centralizadores.

Embora fortemente marcada por uma racionalidade burocrática, a função diretiva nunca esteve completamente dissociada da dimensão pedagógica. Ainda na década de 1960, o autor José Augusto Dias já problematizava a compreensão do diretor como mero administrador, ao afirmar que sua atuação repercutia diretamente na formação educacional dos alunos. O autor tecia uma crítica à separação “imaginária” entre gestão e pedagogia, ao destacar que:

[...] um diretor escolar não é apenas um administrador. Ele é, antes de tudo, um educador. Sua forma de conduzir a vida escolar tem repercussões profundas, se bem que nem sempre parentes, na formação dos alunos [...] A administração não é um processo desligado da atividade educacional, mas, pelo contrário, acha -se inextricavelmente envolvida nela. (DIAS, 1967, p. 9 apud PARO, 2015)

Apesar dessas reflexões iniciais, o modelo de direção escolar permaneceu fortemente influenciado por concepções positivistas, técnicas e empresariais de organização. A gestão escolar, em diferentes períodos, priorizou a padronização, a eficiência e controle, desconsiderando a complexidade do cotidiano escolar.

Essa lógica de transposição acrítica, também problematizada por Prado, sustenta-se na crença de que modelos eficazes no campo empresarial poderiam ser eficazes no gerenciamento da escola pública. Porém, como consequência, essas influências resultaram em práticas marcadas pela burocratização excessiva, pelo formalismo e pela centralização do poder, especialmente no que se refere as decisões sobre o currículo, didática e espaços escolares.

Na Educação Infantil, esses modelos mostraram-se ainda mais limitadores, uma vez que desconsideravam as particularidades da infância e a indissociabilidade entre cuidado e educação. Nesse contexto, havia reduzida autonomia para a articulação de projetos pedagógicos contextualizados às realidades das crianças e das comunidades. A centralização das decisões e práticas dificultavam a construção de uma escola democrática e comprometida com a formação integral das crianças, ainda que, ao longo da história, o cenário educacional voltado a primeira infância tenha passado por diversas mudanças, essas foram marcadas por avanços lentos e por significativas discrepâncias entre realidades, especialmente entre as redes pública e privada.

Assim, a construção histórica da função de diretor escolar revela um percurso fortemente marcado pela centralização do poder. Ainda que críticas a essa lógica, estivessem presentes em diferentes momentos da história, esse modelo de função permaneceu hegemônico por um longo período. E a transformação que hoje se entende como necessária não ocorre de forma espontânea, mas resulta de processos políticos, sociais e culturais, especialmente a partir do processo de redemocratização do país, aspecto que será aprofundado no próximo subitem.

3.2 Redemocratização, LDB e a consolidação da gestão democrática

O processo de redemocratização do Brasil, iniciado no final da década de 1980, representou um marco decisivo para a reconfiguração das políticas educacionais e para a revisão dos modelos de gestão escolar predominantes até então. Após um longo período marcado por práticas centralizadoras e burocráticas, fortemente influenciadas por uma lógica autoritária de organização do Estado, a educação pública passa a ser atravessada

por demandas sociais que reivindicam maior participação, autonomia e democratização das instituições escolares.

Nesse contexto, a gestão democrática emerge não apenas como princípio administrativo, mas como projeto político-pedagógico comprometido com a ampliação dos direitos sociais e com a transformação das relações no interior da escola. A Constituição Federal de 1988 constitui-se como um divisor de águas para esse processo, ao reconhecer a educação como direito social e ao estabelecer a participação da comunidade como princípio orientador da organização do ensino público.

Conforme analisa Prado (2012, p.23), é a partir dessa institucionalização que determinados termos passam a ganhar centralidade no campo educacional brasileiro, uma vez que “vocábulos e expressões como descentralização da administração ou da gestão, gestão democrática, gestor, entre outros, começaram a ganhar evidência [...], em especial a partir dos textos legais que retomavam o já previsto no art. 206 da Constituição”.

No que se refere à Educação Infantil, esse marco legal assume especial relevância, reconhecer essa etapa como direito da criança e dever do Estado, rompendo com concepções assistencialistas que historicamente marcaram o atendimento às crianças pequenas. Ao afirmar a educação como direito, a Constituição inaugura um novo cenário no qual a instituição deixa de ser apenas espaço de controle ou cuidado infantil, passando a ser entendida como espaço de formação, diálogo e construção coletiva.

Esse avanço constitucional é aprofundado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que institucionaliza a gestão democrática como princípio do ensino público. O Art. 14 da LDB estabelece diretrizes para a organização da gestão escolar, destacando a necessidade da participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico e a participação da comunidade por meio de Conselhos Escolares ou instâncias equivalentes. Ao explicitar esses princípios, a legislação desloca o foco da gestão centrada exclusivamente na figura do diretor para uma perspectiva que valoriza o trabalho coletivo e a corresponsabilidade.

Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá 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 e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes.

É nesse contexto que, gradativamente, a palavra “diretor” passa a ser progressivamente substituída por “gestor”, indicando uma tentativa de ressignificação do papel exercido na escola. No entanto, como também a autora Prado (2012, p.24) nos

alerta, essa mudança, por si só não garante grandes transformações, uma vez que “Ingenuidade seria acreditar que só pelas substituições de um termo, saturado [...] ao longo de anos de práticas autoritárias, a tão sonhada gestão democrática das escolas públicas seria alcançada”.

No âmbito da Educação Infantil, a consolidação da gestão democrática adquire contornos específicos, pois implica repensar as formas de organização do cotidiano escolar, a relação com as famílias e a construção de propostas pedagógicas sensíveis às infâncias. A gestão, nesse sentido, deixa de ser compreendida como tarefa individual ou como espaço de decisões muitas vezes orientadas por ideias descontextualizadas, como projetos centrados em datas comemorativas ou personagens lúdicos e passa a ser entendida como ação compartilhada, articulada às dimensões pedagógica, ética e política da educação.

Além da LDB, documentos orientadores específicos da Educação Infantil reforçam a gestão democrática como princípio estruturante. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, publicados inicialmente em 2006, constituem um importante passo ao explicitar o compromisso com uma concepção de Educação Infantil democrática, pautada na garantia de direitos, na participação e na valorização dos profissionais da educação. Esses documentos afirmam que a qualidade do atendimento está diretamente relacionada às formas de organização institucional e à atuação da gestão escolar.

As atualizações desses parâmetros, especialmente a revisão articulada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e, mais recentemente, os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (2024), ampliam esse debate ao incorporar a noção de equidade como eixo central das políticas públicas. Atribuindo reconhecimento necessário as desigualdades históricas e sociais que atravessam a Educação Infantil, esses documentos reforçam o papel do gestor como mediador entre políticas, práticas pedagógicas e realidades locais, destacando a gestão como dimensão estratégica para a promoção de uma educação inclusiva e socialmente referenciada.

Dessa forma, a consolidação da gestão democrática nesta etapa da Educação Básica, Educação não se configura como um processo concluído, mas como um campo permanente de disputas e construção coletiva. Embora os marcos legais e normativos representem avanços significativos, sua efetivação depende de condições institucionais, formativas e políticas que sustentem práticas participativas no cotidiano das escolas.

Trata-se, portanto, não apenas da ampliação de tomada de decisões coletivas, mas a gestão democrática incorporada nas práticas pedagógicas do exercício docente.

É nesse cenário que a figura do gestor passa a ser ressignificada, deixando de atuar exclusivamente como executor de normas para assumir o papel de articulador de processos coletivos, mediador de conflitos e promotor de práticas conscientes e condizentes com a necessidade e curiosidade das crianças. Esse movimento tensiona diretamente as concepções pedagógicas presentes na instituição e abre espaço para o debate entre pedagogias transmissivas e participativas, tema que será aprofundado no próximo capítulo, ao tratar de sua implementação na Educação Infantil a partir da atuação do gestor.

4 O GESTOR ESCOLAR NA TRANSIÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dando continuidade ao percurso teórico construído até aqui, este capítulo aprofunda a análise sobre o papel do gestor escolar nas transições de práticas pedagógicas na Educação Infantil, articulando fundamentos históricos, normativos e conceituais às tensões vivenciadas no cotidiano das instituições educativas. As transformações políticas e sociais que marcaram essa etapa da Educação Básica não se expressam apenas nos marcos legais ou nas concepções que passaram a reconhecer a criança como sujeito de direitos, mas incidem diretamente nas práticas pedagógicas, nos modos de organização do trabalho e nas formas de gestão.

Trata-se de um movimento que não ocorre de maneira linear ou homogênea, sendo atravessado por resistências, contradições e disputas simbólicas que exigem do gestor sensibilidade pedagógica, compromisso ético e posicionamento político.

É nesse contexto que se insere o debate acerca das pedagogias transmissivas e participativas, vivenciadas nas escolas de massas⁴ conforme analisam as autoras Formosinho; Pascal (2019), ao discutir a disseminação de uma pedagogia que se consolidou como base da educação convencional, voltada à padronização, à fragmentação do conhecimento e à centralidade do ensino no professor. Ao problematizar essa herança, é apontado a enorme necessidade de apresentar alternativas, destacando a possibilidades de rupturas através das pedagogias participativas, especialmente a partir dos diálogos de John Dewey e Paulo Freire, que veem a educação como prática emancipatória.

⁴ Nome dado ao processo “de escolarização que se consolidou [...] ao longo do século XX, marcado pela expansão do acesso à educação para amplos contingentes da população.” (Formosinho; Pascal, 2019).

A compreensão contemporânea da Educação Infantil como espaço educativo, pedagógico e de direitos resulta de um longo processo histórico marcado por rupturas e permanências. As concepções de infância socialmente construídas ao longo do tempo influenciaram diretamente as formas de cuidado, educação e organização das instituições destinadas às crianças pequenas. Durante longos períodos, a infância foi pouco reconhecida, o que produziu práticas educativas centradas no controle e na preparação precoce para etapas posteriores da escolarização.

No contexto brasileiro, essas concepções históricas assumiram contornos próprios, fortemente marcados por práticas assistencialistas, filantrópicas e higienistas, contribuíram para a fragmentação entre cuidado e educação. Para a criança que foi historicamente submetida a ações autocêntricas, isso repercutiu na organização dos tempos, espaços e das rotinas escolares, bem como práticas orientadas mais pelas necessidades dos adultos do que o desenvolvimento integral das crianças.

Com as contribuições das ciências humanas e sociais, ao longo do século XX, verificamos ampliar-se uma compreensão da infância como construção histórica, social e cultural; a criança passa ser reconhecida como sujeito de direitos, o que implica a necessidades de profundas revisões das práticas pedagógicas e dos modos de gestão na Educação Infantil. Esse deslocamento exige a superação de modelos transmissivos, abrindo espaço para propostas educativas mais bem comprometidas.

É a partir desse contexto que se torna possível analisar, que essas perspectivas não se configuram apenas como escolhas metodológicas, mas como expressões de modos distintos de compreender a criança, o conhecimento e o próprio papel da escola. Torna-se, portanto, fundamental para analisar os desafios enfrentados pelo gestor escolar na mediação de processos de mudança aspecto que será aprofundado no subitem a seguir.

4.1 Da pedagogia tradicional à pedagogia participativa: em contraponto

Considerando as reflexões até aqui apresentadas, a Educação Infantil trilhou inúmeros caminhos até ser reconhecida como campo legítimo da educação e, quando as crianças passaram a ser atendidas institucionalmente, o foco recaía predominantemente sobre o cuidado às menores e sobre a realização de atividades padronizadas às crianças maiores, com pouco espaço para o brincar. Nesse contexto, a aprendizagem era frequentemente reduzida à antecipação de conteúdo do Ensino Fundamental.

Contudo, é importante destacar que, conforme orientam as diretrizes educacionais a alfabetização não pode ser considerada como único indicador de aprendizagem e, na

Educação Infantil, tampouco deve ser compreendida como principal. A centralidade atribuída precocemente a esses conteúdos pode produzir resultados aparentes, mas não se alinha às necessidades do desenvolvimento infantil. Essa lógica se evidencia, inclusive, em discursos contemporâneos que valorizam práticas escolarizantes como sinônimo de qualidade, desconsiderando o que essa antecipação pode fazer em detrimento de experiências fundamentais para a infância.

Assim, como já apontava John Dewey (1938), ao dizer que este modelo educativo, tende a privilegiar a memorização, a repetição e produção de padrões de conduta moral e social que os adultos consideram necessários muitas vezes alheias aos costumes e culturas diversas, evidências de uma concepção de ensino pouca significativa para as crianças.

Além disso, o próprio desenvolvimento da escola de massas contribuiu para a consolidação de modelos pedagógicos transmissivos. Conforme analisa Formosinho (2019), a organização das instituições escolares passou a se aproximar mais de modelos produtivos (industriais) do que propostas voltadas a infância, o que favoreceu práticas burocráticas, padronizadas e centradas no controle.

[...] Eles promovem uma cultura pedagógica, profissional e organizacional que encoraja a consolidação de uma pedagogia transmissiva [...] Isto pode ser indicado pela introdução de modelos burocráticos formatados (modelos de planejamento, projetos curriculares, registro de comparecimento, objetivos de desempenho etc.), e a dependência sistemática de fichas de trabalho comerciais (materiais prontos) e livros de atividades, que formam a base de atividade diária. (Formosinho e Oliveira Formosinho, 2008, p. 20)

Nesse sentido, o movimento da educação progressiva ainda no final do século XIX, propõe uma ruptura com essa lógica, ao enfatizar a aprendizagem baseada na experiência, na investigação e na resolução de problemas, deslocando o foco da simples transmissão para a valorização do pensamento crítico, a cooperação e o protagonismo das crianças. Como destaca Formosinho (2019), trata-se de uma mudança que desloca o foco de um currículo fragmentado para práticas integradas e significativas.

Tal compreensão permite problematizar os limites da pedagogia transmissiva, uma vez que, embora eficaz na organização e repasse de conteúdos, mostra-se insuficiente para dar conta da complexidade do desenvolvimento humano na infância, que envolve dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais. Uma vez que é extremamente, caracterizada pela centralidade do adulto, pela ênfase de estudos previamente definidos. E em contraponto a pedagogia participativa fundamenta-se na escuta e compreende o aprendizado como processo ativo e contextualizado; sendo também impulsionada por pesquisas acadêmicas, políticas públicas e processos formativos, que compreendem a criança como sujeito ativo.

Em síntese, a diferença não implica na negação absoluta de práticas anteriores, mas evidencia a necessidade de superação de seus limites frente às demandas contemporâneas da Educação Infantil. Porém também tratando-se que as muitas resistências que emergem nesse percurso nem sempre decorrem de descompromisso, mas de inseguranças e pressões sociais por resultados imediatos.

Portanto, constitui um movimento ético, político e histórico. Implica romper com bases autoritárias, revisar práticas cristalizadas e reconhecer a escola como espaço de afeto, cidadania e produção de sentidos.

Nesse cenário, a atuação do gestor torna-se especialmente desafiadora, pois implica tensionar práticas construídas ao longo de trajetórias profissionais inteiras. Um movimento que exige dois tipos de firmeza específicas a ética e sensibilidade, haja visto que não se trata de deslegitimar os saberes docentes, mas de internacionalizar processos de reflexão e transformação coletiva, alinhados às concepções das diretrizes e outros documentos norteadores.

O que assim pode-se considerar que promover a transição para uma pedagogia participativa, portanto, constitui um ato ético, político e histórico, que implica no reconhecimento além da criança como sujeito de direitos, a escola como espaço de construção de sentidos; superando práticas que consolidaram o “modo de educação brasileira” ao longo do século.

E assim, para que se possa avançar na análise dos desafios concretos enfrentados no cotidiano das instituições. É nesse contexto que o papel do gestor, abordado no próximo item, se torna ainda mais central, especialmente frente a sustentação necessária em meio a culturas institucionais consolidadas.

4.2 Desafios contemporâneos da gestão e a escuta como princípio essencial nas instituições de Educação Infantil

Apesar dos avanços legais e conceituais, a gestão da Educação Infantil ainda enfrenta desafios persistentes. Entre eles, destacam-se a resistência às mudanças pedagógicas, a permanência de práticas descontextualizadas como os chamados “trabalhinhos prontos”, a reprodução acrítica de datas comemorativas e a dificuldade de alinhar o cotidiano escolar aos princípios estabelecidos pelas diretrizes curriculares.

Essas resistências frequentemente se expressam por meio do argumento de que “sempre funcionou assim”, revelando o quanto as práticas escolares são atravessadas por culturas institucionais consolidadas. Enfrentar tais desafios exige do gestor não apenas autoridade formal, mas sobretudo, capacidade de escuta, diálogo e intencionalidade de

processos formativos coletivos, compreendendo que a mudança pedagógica não ocorre de forma imediata, mas demanda tempo, acompanhamento e reflexão crítica.

Deste modo, entende-se que assumir a escuta como princípio de gestão implica deslocar-se de uma postura de controle para uma atuação mediadora, capaz de acolher as vozes que constituem o cotidiano escolar: crianças, professores, famílias e demais profissionais. Essa escuta não se restringe ao ato de ouvir, mas se materializa em decisões pedagógicas coerentes e na construção coletiva de sentidos sobre o educar e o cuidar.

Tal discussão se fortalece considerando que:

[...] O desafio que se coloca nas instituições que acolhem crianças consiste não apenas em afirmar a plenitude dos direitos das crianças nos seus contextos de vida mas também o de pôr efeito da presença das crianças e com elas, renovar as práticas organizacionais e de gestão e, com isso, construir sistemas de ação concreta que desmintam as imagens que - como a "grade de ferro" de Max Weber - se associam normalmente às organizações, para em contrapartida, erigir espaços de afirmação de autonomias e de desenvolvimento. (SARMENTO, 2000, p. 27).

Nesse cenário, a atuação do gestor passa a exigir a sustentação de um posicionamento ético e de firmeza pedagógica, sem recorrer a soluções autoritárias ou simplificadoras, surge a necessidade de “ato” de coragem para enfrentar expectativas sociais que ainda associam a qualidade a antecipação de conteúdos. Por isso, que do ponto de vista ético, estar em compromisso com a dignidade das crianças e com o reconhecimento de suas múltiplas linguagens, tempos e modos de existir, está politicamente alinhado e apoiado em uma gestão democrática, que compreende a escola como espaço público de construção coletiva e não como mera executora de prescrições externas.

Na atuação do gestor amparamo-nos em Paro (2010, p.25) a compreensão de que no processo educativo a importância da mediação. Evidencia-se a necessidade da escuta ativa, da reflexão constante e principalmente do trabalho coletivo com toda a equipe.

Nesse sentido, a transição do comando à escuta não representa a negação da responsabilidade gestora, tampouco a ausência de intencionalidade pedagógica, ao contrário, exige um posicionamento ainda mais comprometido com os princípios que sustentam a Educação Infantil enquanto direito. Escutar, nesse contexto é um ato político que redefine relações, redistribui responsabilidades e reafirma a centralidade da infância nas decisões que atravessam o cotidiano escolar.

Reconhecendo também que essa transição entre concepções pedagógicas não se dá apenas no plano teórico e é nesse espaço de tensões que o gestor precisa mediar políticas, práticas e concepções ao assumir a frente na reestruturação de educação das infâncias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscou-se aprofundar a reflexão que mobilizou esta pesquisa, articulando contribuições que atravessam a Educação Infantil. Evidencia-se, assim, a complexidade do campo investigado e a necessidade permanente de problematizar as múltiplas dimensões que o constituem. Ainda que este texto represente o encerramento formal do artigo, não representa um ponto final, tampouco o esgotamento de uma discussão marcada por múltiplas camadas, mas dá continuidade de uma discussão marcada por transformações constantes.

Compreender de que maneira o gestor escolar, na contemporaneidade, pode e deve atuar na Educação Infantil implica reconhecer um campo atravessado por instâncias normativas, por concepções pedagógicas e práticas historicamente consolidadas. Nesse sentido, a análise desenvolvida evidenciou que as transições entre pedagogias transmissivas e participativas não ocorrem de forma linear ou imediata, mas demandam revisões profundas das práticas de ensino, das formas de gestão e das concepções de infância que sustentam o cotidiano escolar.

A análise do processo histórico da infância, das mudanças nas políticas educacionais e da constituição da gestão democrática permitiu evidenciar que a atuação do gestor não se restringe à organização administrativa da escola. Ao contrário, ela incide diretamente sobre a qualidade das práticas pedagógicas, sobre a organização do trabalho docente e sobre a efetivação dos direitos das crianças, materializando-se nas escolhas cotidianas que orientam aquilo que a escola propõe, valoriza e legitima como prática pedagógica.

Nesse cenário, o gestor escolar é convocado a assumir um papel articulador, promovendo condições concretas para práticas pedagógicas coerentes com os princípios da integralidade, da participação e da escuta. Frente aos professores, essa atuação exige postura formativa e mediadora, comprometida com o acompanhamento pedagógico, a formação continuada que fortalecem a reflexão sobre a prática e a coletividade do trabalho.

A transição revela-se, um processo extremamente complexo, atravessado por resistências históricas, culturais e institucionais, que não podem ser enfrentadas por meio

de posturas autoritárias ou exclusivamente normativas. Ao contrário, demandam uma gestão comprometida com o diálogo, com a escuta qualificada e com a construção de sentidos compartilhados nas experiências. Nesse movimento, a escuta se consolida como dimensão ética e política da gestão, deslocando o gestor da lógica do comando para uma atuação mediadora, sensível às vozes que constituem a vida na escola: crianças, professores, famílias e demais profissionais.

Fortalecer o trabalho docente na escola pública, portanto, implica reconhecer que a qualidade da Educação Infantil não se constrói a partir de implementações isoladas, mas por meio de processos coletivos de reflexão. Ao assumir uma postura democrática e formativa, o gestor contribui para a consolidação de práticas pedagógicas intencionais, contextualizadas e comprometidas com as múltiplas linguagens das crianças, favorecendo a organização de tempos, espaços e experiências de aprendizagem que respeitam a infância em sua singularidade e superam modelos transmissivos ainda presentes em muitas instituições educativas.

Nesse sentido, ao identificar os desafios históricos e institucionais que atravessam a transição de práticas pedagógicas, ao analisar os fundamentos da gestão democrática presentes nos documentos normativos e referenciais teóricos, e ao refletir sobre a atuação do gestor escolar como mediador entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas, este estudo responde aos objetivos específicos propostos. Evidenciando, assim, como as concepções pedagógicas e as diretrizes legais influenciam a construção de ambientes educativos mais democráticos na Educação Infantil pública.

Por fim, a reflexão desenvolvida neste artigo permite afirmar que, em um contexto marcado por mudanças constantes e instabilidades, a educação não é um modelo acabado, mas um processo em permanente construção e reelaborações. Portanto, a gestão escolar, orientada pela escuta, pela intencionalidade e pelos princípios democráticos, ocupa um lugar estratégico na efetivação dos direitos das crianças e na qualificação da Educação Infantil no contexto público.

Assim, transitar do comando à escuta não significa abdicar da responsabilidade gestora, mas reafirmar um compromisso ético, político e pedagógico com práticas mais humanizadas e participativas, alinhada às diretrizes legais e às perspectivas teóricas atuais acerca da infância.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituica. Acesso em: 12 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 jan. 2026.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 03 set. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com>. Acesso em: 03 set. 2025.

DIAS, José Augusto. O diretor escolar como educador. In: PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil**. Porto Alegre: Porto Editora, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, [et al.]. Gestão escolar no Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas democráticas. *Revista de Gestão Educacional*, 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática na Escola Pública**. São Paulo: Ática. 2010

PRADO, Edna. Do diretor ao gestor: um passeio pela história recente da administração educacional no Brasil. In: **Estágio na licenciatura em Pedagogia: gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 17-36.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade**. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Braga: 2000.