

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar)
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS (CECH)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

CAMILA MARTINS DE SOUZA SILVA

LIDERANÇA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERCEPÇÕES RELATADAS POR DIRETORAS DA REDE MUNICIPAL DE PATOS-PB
SOBRE SUA ATUAÇÃO

SÃO CARLOS – SP
2025

CAMILA MARTINS DE SOUZA SILVA

LIDERANÇA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERCEPÇÕES RELATADAS POR DIRETORAS DA REDE MUNICIPAL DE PATOS-PB
SOBRE SUA ATUAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), linha de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade (ECS), como parte dos requisitos necessários para a defesa ao título de Mestre em Educação.

Orientador:a Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues.

SÃO CARLOS-SP
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Camila Martins de Souza Silva, realizada em 27/06/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues (UFSCar)

Prof. Dr. Gabriela Dal Forno Martins (UFRGS)

Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti (UFSCar)

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) pelo apoio ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Irene Martins dos Santos e Jocimar de Souza Silva, por transformarem o cuidado em caminho.

AGRADECIMENTOS

Uma das partes mais importantes desta dissertação é esta seção, os agradecimentos. Ela foi escrita por último, pois, para mim, explicitar a quem agradecer faz parte de revelar o processo e ele é tão importante quanto os resultados encontrados. Uma das defesas mais significativas da Educação Infantil é se preocupar com o como as crianças se desenvolvem: quais são as relações que elas constroem e o modo como podem colaborar. Esta dissertação também foi sobre relações, vínculos e construções coletivas. Ninguém constrói nada sozinho; há, em cada detalhe, um apoio que nos ajuda a dar o próximo passo. Este agradecimento explicita isso: a esses apoios, a essa rede de pessoas que corroborou com esse trabalho.

A partir de uma organização histórica, agradeço aos meus avós maternos, **Ercília e Francisco** e aos meus avós paternos, **Olímpio e Ana Maria**, pela luta árdua que foi viver em sua época e pelo que fizeram pelos meus pais; em especial, à minha **avó Ana Maria**, que ainda conseguiu me apoiar enquanto criança, e à sua irmã, Titia, minha **tia-avó, Maria**, que apoiou meus pais nos cuidados enquanto pudessem trabalhar. Às minhas **tias Nair e Tia Neta** — esta, em especial, que teve a coragem de se mudar para Ribeirão Preto e depois convidou meus pais para saírem de sua cidade natal, Sítio do Mato (BA), e nos acolher em sua casa, onde, logo depois, houve meu nascimento em Ribeirão, cidade que depois fiz minha graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP).

Aos meus dois irmãos, que me ensinaram sobre resiliência e determinação, **Larissa e Matheus**: Larissa, com sua resiliência e luta, venceu as dificuldades que passou diante do machismo social que enfrentou; e ao meu irmão, pelo foco e determinação em seus estudos e em sua vida, tornando-se exemplo de ascensão social. Sobretudo, aos meus pais, **Irene e Jocimar** — a esses que dedicaram suas vidas à educação dos filhos e pelo exemplo de história de vida, coragem e força. À minha mãe, também pedagoga, cuja trajetória na Educação Infantil mostra que é possível uma atuação excelente; e ao meu pai, por acompanhar cada passo e se preocupar com nossa segurança.

Aos meus amigos da adolescência- **Carolina, Leonardo, Alexia, Lara e Lorena**, sendo a última um agradecimento especial pela nossa amizade, que compreende nossa mais íntima identidade. A minha professora da Educação Básica, **Stephany**, por acreditar em mim.

Na vida adulta, o que me motivou e apoiou diretamente no ingresso do mestrado foi o local que me acolheu e onde cresci profissionalmente, **o LEPES- Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação e Economia Social**. Depois de trabalhar em escolas de Educação Infantil particulares, como estagiária, o LEPES me acolheu e lá fortaleci minha identidade

profissional. Já era antes um sonho trabalhar com políticas públicas, e mergulhar nessa atuação só me fez crer que era isso que eu desejava. Às pessoas do LEPES, agradeço à coordenação do **Luiz Guilherme e Fernando**, por terem me apoiado e fortalecido para eu realizar o mestrado. À equipe do Núcleo Pedagógico do LEPES, que segurou as pontas para eu conseguir realizar o mestrado, em especial, à líder de equipe, **Júlia Mica**, e também querida **Maitha**, por terem se responsabilizado. À gentil **Paula**, que me ajudou com a revisão de literatura, meus agradecimentos. Além da equipe como um todo, pelas trocas de ideias, em especial a **Valéria** na qual trabalhamos faz um tempo juntas.

Aos meus amigos e profissionais de trabalho que também seguraram a ponta, como a **Júlia Córdoba**, que me ajudou a me organizar e dividiu trabalho e reflexões comigo, além do enorme apoio na vida pessoal. Ao **Walacy**, pelo companheirismo e apoio de anos, pelas trocas profundas sobre política pública e os desafios da vida; e ao **Luccas**, por compartilhar e atravessar comigo as complexidades de realizar um mestrado nos cafezinhos da tarde e ter se tornado um grande amigo. A todos os outros que apoiaram emocionalmente nesse processo, como a **Mayra e a Júlia Teodoro**.

Um agradecimento especial à articuladora local, **Carolina**, do Programa Sertão Criança em Patos-PB e grande amiga, que foi chave para conseguir contato com as diretoras, além de me apoiar no trabalho para que eu pudesse realizar o mestrado. Ao **Instituto Fefig**, que oportunizou a parceria com o município de Patos. Às pessoas especiais de Patos, que construíram colaborativamente esse processo de reflexão, como as técnicas da Secretaria: **Juliana, Denise e Alexsandra**, que foram acolhedoras e são aguerridas pela educação de Patos; e à **Secretaria de Educação**, pela liberação da pesquisa. Sem sombras de dúvidas, as **10 diretoras** que participaram da pesquisa que me atendeu com muito carinho e atenção.

À minha orientadora de pesquisa, **Tatiane**, que me acolheu diante dos desafios que passei no mestrado e se dispôs a pensar comigo; que me apoiou com empatia, escuta, confiança, pragmatismo, profundidade acadêmica e reflexões maduras e sensatas sobre políticas públicas educacionais.

À banca, **Gabriela e Cleonice**, que participou tanto da qualificação quanto da defesa e soube construir feedbacks colaborativos: à Gabriela, parceira de muitos anos, enfrentando desafios e temas calorosos na educação, a quem admiro e de quem aprendi muito ao longo desses anos; e à Cleonice, que, com sua doçura, soube trazer reflexões importantes e me empoderou a fazer este agradecimento, trazendo um memorial a ele.

E um agradecimento e homenagem a ele, **Daniel**, com quem viemos desenhando juntos uma trajetória na educação, que pensou muito comigo a relevância desta dissertação,

grande parceiro de vida, que me deu apoio a cada minuto, segurou na minha mão e me incentivou tanto a realizar esse mestrado quanto a não desistir dele. A você o meu muito obrigado por tudo, você é uma grande inspiração.

E, sobretudo, **a mim mesma**. Lembro-me de que, no meu aniversário de 7 anos, eu disse: “o primeiro pedaço vai para mim”. Em tom de brincadeira, mas nós vamos crescendo e deixando de nos reconhecer e nos agradecer — e só a gente mesmo sabe o quanto isso acontece. Se escrevo isto, é também graças à **Jenifer**, minha atual terapeuta.

EPÍGRAFE

Ou isto ou aquilo
Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Cecília Meireles, *Ou isto ou aquilo*.

RESUMO

Esta dissertação investiga a atuação de diretoras da Educação Infantil do município de Patos-PB, à luz do conceito de liderança pedagógica e dos documentos oficiais que orientam essa etapa. A pesquisa parte da lacuna identificada na literatura sobre a liderança exercida por diretores(as) na Educação Infantil, especialmente em contextos municipais do interior e da região Nordeste. O objetivo geral foi caracterizar a percepção das diretoras quanto aos seus papéis, práticas e desafios, assim como o suporte institucional recebido, com base em entrevistas semiestruturadas realizadas com dez gestoras. A análise qualitativa dos dados seguiu a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) e foi organizada em quatro partes: (i) características da liderança pedagógica; (ii) autoavaliação e motivações sobre os seus papéis; (iii) suporte da Secretaria Municipal de Educação; e (iv) desafios enfrentados. Os resultados revelam que, embora haja aproximações da atuação com a dimensão da gestão pedagógica e com a função social da Educação Infantil, faltam instrumentos e diretrizes para o exercício da liderança pedagógica, além de haver distanciamento quanto ao estabelecimento de metas específicas para essa etapa. No contexto de Patos, destaca-se a ênfase na liderança relacional, pautada no acolhimento e na escuta. A pesquisa articula referenciais internacionais de liderança Pedagógica (LEITHWOOD, 2004; ROBINSON, 2008; FABRY, 2022) com os marcos normativos nacionais (BNCC, DCNEI, PNQEI), contribuindo para o debate sobre a qualificação da gestão na Educação Infantil. Os achados oferecem subsídios para políticas de formação que reconheçam as especificidades dessa etapa e fortaleçam o papel das diretoras como líderes pedagógicas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Liderança Pedagógica. Diretor Escolar. Gestão Educacional. Qualidade da Educação Infantil.

ABSTRACT

This dissertation investigates the role of early childhood education principals in the municipality of Patos-PB, through the lens of instructional leadership and in alignment with the official documents that guide this educational stage. The research addresses a gap identified in the literature regarding the leadership exercised by school principals in Early Childhood Education, especially in municipal contexts in the interior and Northeast regions of Brazil. The general objective was to characterize principals' perceptions of their roles, practices, and challenges, as well as the institutional support they receive, based on semi-structured interviews conducted with ten school leaders. The qualitative analysis of the data followed the Content Analysis technique (BARDIN, 2016) and was organized into four parts: (i) characteristics of instructional leadership; (ii) self-assessment and motivations regarding their roles; (iii) support from the Municipal Department of Education; and (iv) challenges faced. The results reveal that, although there are convergences with the pedagogical management dimension and the social function of Early Childhood Education, there is a lack of tools and guidelines for the exercise of instructional leadership, as well as a gap in the establishment of specific goals for this stage. In the context of Patos, relational leadership stands out, based on care and active listening. The research connects international frameworks on instructional leadership (LEITHWOOD, 2004; ROBINSON, 2008; FABRY, 2022) with national regulatory frameworks (BNCC, DCNEI, PNQEI), contributing to the debate on improving educational management in Early Childhood Education. The findings provide insights for training policies that recognize the specificities of this stage and strengthen the role of principals as instructional leaders.

Keywords: Early Childhood Education; Instructional leadership; School principal; Educational management; Early-childhood-education quality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1-Método de análise dos dados sobre Liderança Pedagógica.....	69
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- O conceito de Liderança Pedagógica no contexto escolar.....	19
Quadro 2- Alguns estilos de Liderança Escolar.....	22
Quadro 3 – Eixos da Liderança Pedagógica adotados na pesquisa.....	26
Quadro 4 – Dissertações e Teses nacionais convergentes com a pesquisa.....	45
Quadro 5 – Artigos de Periódicos CAPES convergentes com a pesquisa.....	47
Quadro 6 – Estudos quantitativos sobre a relação entre práticas de liderança de diretores(as) e aprendizagem na educação infantil.....	49
Quadro 7- Distribuição das Unidades de Educação Infantil de Patos-PB.....	56
Quadro 8- Atribuições das Diretoras conforme o diário oficial.....	61
Quadro 9: Atribuições das Diretoras Adjuntas conforme o diário oficial.....	62
Quadro 10- Atribuições Pedagógicas das Diretorias e Diretoras adjuntas de Patos-PB, segundo o diário oficial.....	63
Quadro 11: Distribuição de cargos nas Unidades de Educação Infantil de Patos-PB.....	64
Quadro 12- Relação do roteiro de entrevista com os indicadores de análise do eixo 1.....	71
Quadro 13- Relação do roteiro de entrevista com os indicadores de análise do eixo 2.....	74
Quadro 14- Relação do roteiro de entrevista com os indicadores de análise do eixo 3.....	75
Quadro 15- O roteiro de entrevista.....	75
Quadro 16- Caracterização das dez Diretoras parte 1.....	80
Quadro 18- Síntese dos indicadores e questões de análise do eixo 1.....	81
Quadro 19- A Função Social da Educação Infantil para as Diretoras de Patos-PB.....	83
Quadro 20- A relação da PP com as metas e missão na E.I.....	89
Quadro 21- Planejamento cotidiano das diretoras de Patos-PB.....	90
Quadro 23- Alinhamento da Diretora com as outras Gestoras da escola.....	92
Quadro 24- Alinhamento das Diretoras com as Famílias.....	93
Quadro 25- Síntese dos resultados de Estabelecimento Missão na Educação Infantil.....	95
Quadro 26 – Estratégias de apoio à formação continuada conforme as Diretoras.....	98
Quadro 27 – Categorias de feedback fornecido pelas diretoras os professores.....	99
Quadro 28 – Estratégias para promover ambiência formativa.....	101
Quadro 29- Síntese dos resultados de Formação Continuada e Ambiência Formativa.....	102
Quadro 30- Aspectos avaliados pelas Diretoras em suas unidades.....	104
Quadro 31- Gestão da frequência dos bebês e crianças feitas pelas Diretoras.....	106
Quadro 32- Estratégias de registro e compartilhamento das aprendizagens.....	107
Quadro 33- Tipos de materiais didáticos valorizados pelas Diretoras.....	111
Quadro 34- Gestão do tempo e espaço pelas diretoras de Patos-PB.....	112
Quadro 35 – Síntese dos resultados de Gestão e Acompanhamento Pedagógico.....	113
Quadro 36- Dimensões da Gestão Escolar valorizadas pelas Diretoras.....	114
Quadro 37- Aspectos da Gestão Escolar considerados delegáveis pelas Diretoras.....	119
Quadro 38- Hipóteses dos estilos de liderança das dez diretoras.....	123
Quadro 39 - Rotina das Diretoras da Educação Infantil.....	125

Quadro 40- Dimensões abordadas pelas diretoras sobre os papéis orientado pela SME.....	126
Quadro 41- Pautas de alinhamento entre SME e Diretoras.....	127
Quadro 42- Participação das Diretoras nas formações oferecidas pela SME.....	128

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

D – Diretor(a) escolar responsável pela gestão da unidade

DONQEEI – Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para Educação Infantil

EI- Educação Infantil

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

INDIQUE- Indicadores da Qualidade na Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEEI- Leitura e Escrita na Educação Infantil

LEPES – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação e Economia Social

MEC – Ministério da Educação

PP- Proposta Pedagógica

PNE – Plano Nacional de Educação

PNQEI – Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

SME – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1 O conceito de Liderança Pedagógica situado na Gestão da EI Brasileira.....	19
2.2 Situando a Gestão da Educação Infantil no Brasil.....	29
2.2.1 Função Social da Educação Infantil e Identidade Curricular.....	39
2.2.2. Instrumentos de Operacionalização da Gestão na EI.....	42
2.2.3. O Lugar Estratégico do Diretor como liderança na gestão escolar.....	44
2.3 Panorama das pesquisas acadêmicas sobre o tema.....	47
2. METODOLOGIA.....	54
2.1 Abordagem metodológica.....	55
2.2 Caracterização do contexto local da pesquisa- Patos-PB.....	58
2.3 Procedimento e organização para análise dos dados.....	69
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	81
3.1 Eixo 1- Percepção das Diretoras sobre sua Liderança Pedagógica.....	83
3.1.1 Indicador Geral 1- Estabelecimento da missão na Educação Infantil.....	84
3.1.1.1 Indicador 1- Função Social da Educação Infantil.....	84
3.1.1.2 Indicador 2- Definição de Objetivos e Metas.....	90
3.1.1.3 Indicador 3: Participação e Alinhamento.....	93
3.1.2 Indicador Geral 2- Formação Continuada e Ambiência Formativa.....	98
3.1.2.1 Síntese Integrada dos Indicadores 4, 5 e 6.....	104
3.1.3 Indicador Geral 3 – Gestão e Acompanhamento Pedagógico.....	105
3.1.3.1 Indicador 7 – Acompanhamento e Avaliação da Dimensão Pedagógica..	106
4.1.3.2 Indicador 8 – Gestão de Espaços, Tempos e Materiais.....	111
3.2 Eixo 2- Visão das Diretoras sobre seu Papel e Atuação.....	115
3.2.1 Indicador 10- Atribuições valorizadas pelas diretoras.....	116
3.2.2. Indicador 11- Qualidades e Lacunas atribuídas pelas diretoras sobre si.....	122
3.3 Eixo 3- Suporte Institucional pela Secretaria Municipal de Educação.....	128
3.4 Eixo 4- Os desafios para o exercício da Liderança Pedagógica.....	133
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139
APÊNDICE 1- ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	149
APÊNDICE 2- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	153

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se caracteriza como original ao aprofundar e ter como recorte a temática da liderança pedagógica exercida por diretoras da Educação Infantil, em diálogo com os indicadores brasileiros de qualidade para essa etapa. O estudo contribui para suprir lacunas identificadas na revisão de literatura realizada. Além disso, aporta evidências empíricas oriundas do Nordeste brasileiro, região ainda pouco representada nos estudos sobre o tema.

O estudo visou caracterizar a atuação de 10 diretoras da Educação Infantil do município de Patos localizado no estado da Paraíba, a partir de entrevistas semi-estruturadas, com base no conceito de liderança pedagógica e nos documentos oficiais que orientam essa etapa educacional. Por meio da escuta das profissionais, buscou-se compreender como elas percebem seu papel, quais práticas desenvolvem, os fatores que favorecem ou dificultam o exercício da liderança e o tipo de suporte institucional que recebem da gestão municipal. A investigação contribui para ampliar o entendimento sobre as características, assim como os desafios e potenciais da liderança Pedagógica na figura do(a) diretor(a) da Educação Infantil, especialmente em contextos municipais do interior, como o de Patos.

Para situar a relação entre o cargo de diretor(a) e a liderança pedagógica no âmbito da gestão escolar, esta pesquisa adota os seguintes conceitos. A escola é a instituição que, inserida em determinado contexto sócio-histórico, persegue uma missão formativa (LUCK, 2009). A gestão escolar corresponde à articulação de recursos e processos voltada ao desenvolvimento dos educandos para alcançar essa missão formativa (LUCK, 2009). No interior desta, a gestão pedagógica constitui a dimensão responsável por organizar e acompanhar diretamente o trabalho educativo (LUCK, 2009). O(a) diretor(a) é o profissional que detém a responsabilidade máxima pela unidade educacional, devendo coordenar esses processos por meio da gestão, com o objetivo de garantir o cumprimento da missão institucional (LUCK, 2009).

Para cumprir tal missão, o(a) diretor(a) pode assumir um papel de liderança, sendo essa entendido como a capacidade de influenciar e engajar a equipe em torno desses objetivos comuns, a partir de atitudes, valores e habilidades específicas (NORTHOUSE, 2018; LUCK, 2010). A liderança pedagógica é uma forma ou estilo de liderança — reconhecendo-se que um mesmo profissional pode adotar diferentes estilos em sua prática. Quando o(a) diretor(a) exerce a liderança pedagógica, ele(a) mobiliza e inspira os profissionais a qualificar os

processos de aprendizagem dos educandos (LEITHWOOD, 2004). Embora o cargo de coordenação pedagógica não seja objeto deste estudo, cabe destacar que, quando presente na unidade educacional, esse profissional costuma organizar o trabalho pedagógico coletivo, acompanhar as práticas docentes e apoiar o desenvolvimento curricular, ou seja, ele fica responsável pela gestão pedagógica, podendo também exercer uma liderança pedagógica (FRANÇA; MACHADO, 2021).

A motivação dessa temática parte do entendimento de que o exercício da liderança pedagógica tem sido amplamente discutido como um fator central para a melhoria da qualidade educacional, tanto em contextos internacionais quanto nacionais. Estudos mostram que certas características de liderança pedagógica exercida pelo(a) diretor(a) escolar são reconhecidas como o segundo fator intraescolar de maior impacto na aprendizagem dos estudantes, superado apenas pela qualidade da prática docente (LEITHWOOD et al., 2004; ROBINSON; LLOYD; ROWE, 2008; MARZANO; WATERS; McNULTY, 2005; HATTIE, 2009; HALLINGER; HECK, 2010).

O conceito em inglês é “Instructional Leadership”, conforme apresentado por diversos autores (ver BELLIBAŞ et al., 2021; LEITHWOOD, 2004; ROBINSON; LLOYD; ROWE, 2008). Esse referencial, traduzido literalmente como "Liderança Instrucional", é compreendido e utilizado, no contexto brasileiro, com o conceito de "Liderança Pedagógica" (CAMPOS; MUÑOZ; SÁEZ, 2022¹).

Dessa forma, as características mapeadas desse estilo de liderança, que geram impacto positivo na aprendizagem dos educandos, incluem: (i) definição de uma missão explícita e de metas coerentes com essa missão, assim como o engajamento do coletivo escolar e da comunidade na construção dessas metas; (ii) apoio ao processo formativo e realização de feedbacks que favoreçam o desenvolvimento profissional dos professores; e (iii)

¹ Os autores Catalina Campos, Gonzalo Muñoz e Paulina Sáez são responsáveis pela pesquisa e produção de conteúdo do documento Liderança pedagógica: o que mostra a literatura internacional e reflexões para o Brasil, publicado pelo Instituto Unibanco e pela Universidad Diego Portales (2022). Embora a obra tenha autoria institucional, opta-se por identificá-los neste trecho em razão da atribuição expressa na ficha técnica.

acompanhamento e monitoramento das práticas pedagógicas, assegurando sua coerência com a proposta curricular (LEITHWOOD et al., 2004).

Vale ressaltar novamente, que a liderança pode ser exercida por diferentes profissionais da unidade educacional, incluindo os próprios professores (HALLINGER, 2003). Os estudos selecionados nesta pesquisa, que fundamentam o conceito de liderança pedagógica, também priorizam a atuação do(a) diretor(a). Ainda assim, é necessário considerar as especificidades do contexto brasileiro em relação a esse cargo, que podem diferir substancialmente dos cenários apresentados na literatura internacional, um exemplo é o grau de autonomia que os diretores possuem, o qual varia substancialmente entre os diferentes países (SILVA, 2020).

No Brasil, esse debate da liderança pedagógica vem ganhando centralidade nas políticas públicas de qualificação da gestão escolar. O Ministério da Educação (MEC) tem impulsionado o desenvolvimento de liderança dos diretores por meio da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, que foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2021 (BRASIL, 2021b), mas ainda não foi homologada.

Ademais, a Lei nº 14.113/2020, que regulamenta o novo FUNDEB, e o Decreto nº 10.656/2021, estabelece condicionalidades na atuação dos diretores, a seleção de diretores deve seguir critérios técnicos e/ou eleição por parte da comunidade escolar (BRASIL, 2020; BRASIL, 2021a). A atuação do(a) diretor(a) escolar ganha centralidade no debate educacional ao se articular com políticas públicas vinculadas ao financiamento, como o Fundeb. Essa conexão amplia significativamente o alcance e o impacto das ações, pois, ao atrelar recursos a práticas desejáveis, o governo federal passa a exercer forte indução sobre os sistemas locais (DOURADO, 2011; HIRATA et al., 2022). Assim, o cargo de diretor passa a ocupar um papel estratégico na educação básica, esse aspecto é crucial para compreender por que a liderança exercida por diretores(as) está no centro das reformas contemporâneas.

Mais recentemente, a Portaria nº 481, de 15 de maio de 2024, instituiu o Programa de Formação Continuada para Diretores Escolares e Técnicos das Secretarias de Educação (Proditec), alinhando a prática gestora às demandas contemporâneas de qualidade e equidade (BRASIL, 2023).

Embora as recentes políticas de liderança e gestão escolar no Brasil tenham passado a valorizar a qualificação do cargo de diretor(a), essas não consideram as especificidades da Educação Infantil (0 a 5 anos e 11 meses). Nessa etapa, cujo objetivo é o desenvolvimento integral de crianças de até cinco anos e 11 meses, o cuidar e educar constituem dimensões indissociáveis. Além disso, por estreita colaboração com as famílias (BRASIL, 2009a). Diferentemente do ensino fundamental, em que o desempenho acadêmico recebe atenção quase exclusiva, a Educação Infantil tem como premissa garantir direitos, como o de conviver, brincar e explorar (BRASIL, 2017): o que está em jogo é a criação de ambientes ricos em interações, condição essencial numa fase de alta plasticidade cerebral (FOX; LEVITT; NELSON, 2023). Por isso, as ideias de liderança pedagógica importadas de outros níveis de ensino precisam ser analisadas à luz da missão própria da Educação Infantil.

Nesse contexto, diretores(as) enfrentam desafios singulares: além das rotinas administrativas comuns às demais etapas, devem gerir práticas que envolvem cuidado direto — elemento também pedagógico — e articular um currículo organizado por campos de experiências, que exige uso flexível de espaços e tempos (BRASIL, 2017). A coerência entre proposta curricular, ambientes e materiais depende de uma liderança capaz de alinhar toda a equipe em torno dessas escolhas. Assim, a liderança pedagógica na Educação Infantil deve priorizar o brincar e as interações como eixos centrais do desenvolvimento, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e demais normativas da etapa (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2017).

Estudos quantitativos nacionais mostram que a liderança pedagógica de diretoras(es) da Educação Infantil — caracterizada por planejamento compartilhado, *feedback* formativo, uso de dados, presença instrucional ativa e estilos transformacionais ou distributivos — associa-se a ganhos indiretos em linguagem e matemática, mediados pelo clima escolar e pela autoeficácia docente (AUGUSTO; FRANKLIN, 2023; KOSLINSKI; BARTHOLO, 2020; PEREIRA, 2019; SILVA; SOARES, 2020; PINAZZA, 2018). Tais indicadores convergem com a literatura internacional sobre liderança pedagógica (LEITHWOOD et al., 2004; ROBINSON et al., 2008; ROBINSON, 2011; FABRY, 2020) e com literatura de Liderança Pedagógica específica da Educação Infantil (SIRAJ-BLATCHFORD et al., 2002; HEIKKA et al., 2020, 2024). No contexto brasileiro, pesquisas recentes reforçam que a articulação entre formação continuada, clima escolar positivo e participação da comunidade constitui vetor

decisivo para a melhoria da aprendizagem (BORGES, 2022; THEODOSSIOU, 2023; CAVALHERI et al., 2022).

Por isso, diante da escassez de políticas e estudos que contemplem as especificidades da liderança pedagógica na Educação Infantil —, no caso do diretor mais difícil ainda, conforme a revisão bibliográfica realizada — esta pesquisa tem como objetivo geral caracterizar a percepção das diretoras da Educação Infantil do município de Patos-PB acerca de sua atuação e de seus papéis, à luz do conceito de liderança pedagógica adotado e dos documentos oficiais brasileiros para essa etapa. Os objetivos específicos são: Analisar a presença de características de liderança pedagógica nas práticas relatadas pelas diretoras (Eixo 1 de análise); Investigar suas motivações, como se auto-avaliam, assim analisar se elas se reconhecem (ou não) como lideranças pedagógicas (Eixo 2 de análise); Investigar o suporte institucional oferecido pela Secretaria Municipal de Educação para o exercício da liderança pedagógica (Eixo 3 de análise); Por fim, o quarto objetivo é examinar os desafios enfrentados em cada um dos eixos acima (eixo 4 de análise).

A hipótese é que, dado o contexto nacional, as diretoras da Educação Infantil enfrentam desafios para exercer a liderança pedagógica em três aspectos principais: (i) repertório de práticas de liderança insuficiente para as especificidades dessa etapa; (ii) autopercepção restrita do próprio papel como líderes pedagógicas e (iii) expectativas divergentes ou pouco precisas emanadas das secretarias municipais de educação.

O contexto de investigação envolve diretoras da Educação Infantil no município de Patos-PB, localizado no sertão paraibano. A escolha de Patos decorre da experiência prévia da pesquisadora na rede municipal a partir da parceria com o Programa SerTão Criança, desenvolvido pelo LEPES – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação e Economia Social e pelo Instituto Fefig, ambos voltados ao aprimoramento das condições institucionais da Educação Infantil. Com cerca de 103.165 habitantes, o município possui 9.614 crianças de 0 a 6 anos; entretanto, apenas 24,6 % dessas crianças de 0 a 3 anos estão matriculadas em creches, índice inferior à média nacional de 35,5 %. No segmento da pré-escola (4 e 5 anos), o Censo Escolar 2023 aponta 92,1 % de atendimento, também aquém da meta legal de universalização (INEP, 2023).

O contexto de Patos-PB é particularmente representativo da realidade enfrentada por muitos municípios brasileiros de médio porte e do interior: dispõe de recursos limitados, apresenta desigualdades socioeconômicas marcantes e enfrenta obstáculos históricos para garantir a oferta de Educação Infantil com qualidade e equidade (IBGE, 2022; INEP, 2023).

Como parte da equipe do Programa SerTão Criança, vinculado ao LEPES, tenho atuado desde 2022 como formadora dos técnicos da secretaria, com foco em apoiá-los com a formação continuada dos professores da rede municipal, acompanhando de perto os avanços e impasses desse processo. As ações iniciais concentraram-se no desenvolvimento docente; contudo, tornou-se evidente que a consolidação de práticas pedagógicas transformadoras exige que o(a) diretor(a) — esteja preparado(a) para articular metas, espaços, tempos e relações com a comunidade. Estudar a liderança pedagógica das diretoras da Educação Infantil em Patos, portanto, não só aprofunda a compreensão dos desafios locais, mas também oferece subsídios práticos para o aprimoramento das políticas de formação e de apoio à gestão escolar no Brasil

O arcabouço teórico adotado é composto por referências internacionais de liderança escolar da educação básica e por estudos voltados especificamente à Educação Infantil, articulados aos documentos oficiais brasileiros — BNCC (Base Nacional Comum Curricular), DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), PNQEI (Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil) e DONQEEI (Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil).

No primeiro grupo situam-se as meta-análises de Leithwood et al. (2004) e Robinson et al. (2008), bem como a síntese conceitual de Robinson (2011), que evidenciam o impacto da liderança nos resultados educacionais. No segundo grupo, focado na primeira infância, destacam-se Siraj-Blatchford et al. (2002), sobre liderança em creches e pré-escolas; Heikka et al. (2020; 2024), que analisam liderança distribuída e colaboração pedagógica nesse nível; e Fabry et al. (2022), que investigam competências e desafios de líderes na Educação Infantil.

A combinação desses referenciais permite examinar o papel das diretoras à luz de evidências consolidadas sobre liderança Pedagógica (LEITHWOOD et al., 2004; ROBINSON, 2011) e, simultaneamente, considerar as demandas singulares da primeira infância apontadas pela literatura especializada (SIRAJ-BLATCHFORD et al., 2002;

HEIKKA et al., 2024) e pelos marcos normativos nacionais (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2017; BRASIL, 2024a, BRASIL, 2024b).

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o nº CAAE 80487224.4.0000.550. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo, na qual se optou pela aplicação de entrevistas semiestruturadas com 10 diretoras da Educação Infantil do município de Patos-PB. A escolha pela abordagem qualitativa fundamenta-se em Creswell e Creswell (2021), enquanto a utilização da entrevista semiestruturada segue os pressupostos metodológicos de Seidman (2019). O desenho da amostra foi elaborado com base na amostragem intencional proposta por Patton (2015), considerando o aprofundamento da compreensão sobre o contexto investigado. A análise dos dados seguiu a técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), a qual permite organizar as informações a partir de uma abordagem híbrida, com categorias pré-estabelecidas, definidas com base nos objetivos e no referencial teórico, bem como de categorias emergentes identificadas durante a leitura flutuante e a exploração do material empírico.

A dissertação está organizada em quatro capítulos: O primeiro capítulo corresponde à fundamentação teórica, está estruturado em três seções: a primeira delimita o conceito de liderança pedagógica, adotado como base para a análise dos dados; a segunda contextualiza a gestão da Educação Infantil no Brasil, abordando as políticas públicas que orientam o trabalho das diretoras, com destaque para as características estruturais e desafios contemporâneos, além dos documentos oficiais que orientam sua atuação; e a terceira seção apresenta um panorama das pesquisas acadêmicas nacionais sobre o tema, reunindo a produção mais recente com o objetivo de verificar a existência de estudos semelhantes ou convergentes com esta investigação.

O Capítulo 2, dedicado à metodologia, está organizado também em três seções. Na Seção 1, apresenta-se a abordagem metodológica adotada. A Seção 2 caracteriza o contexto local da investigação, mapeando a organização dos cargos e as atribuições da gestão escolar e da Secretaria Municipal de Educação (SME). Por fim, a Seção 3 descreve os procedimentos de análise dos dados, incluindo a definição dos indicadores de análise, o roteiro de entrevista e o processo de transcrição.

O Capítulo 3 apresenta os resultados e discussão, organizados em quatro seções correspondentes aos eixos da pesquisa. A primeira seção caracteriza a percepção das diretoras sobre sua atuação à luz do conceito de liderança pedagógica e dos documentos oficiais da Educação Infantil. A segunda seção examina suas motivações, como se auto-avaliam, dessa forma analisa se elas se reconhecem (ou não) como lideranças pedagógicas. A terceira seção aborda a avaliação das participantes sobre o suporte institucional oferecido pela Secretaria Municipal de Educação. Por fim, a quarta seção reúne os principais desafios relatados nas entrevistas, sejam eles de natureza estrutural, institucional ou formativa e entre outras questões que possam emergir dos dados.

As considerações finais reúnem os principais achados da pesquisa, retomando as quatro seções de análise e destacando as especificidades da atuação das diretoras na Educação Infantil. Apontam-se, ainda, os elementos que podem ser analisados como tendências nacionais, bem como aqueles que se referem ao contexto singular do município de Patos-PB, evidenciando os principais potenciais e desafios mapeados.

Com isso, o presente estudo se caracteriza como original ao aprofundar a temática da liderança pedagógica na figura dos diretores(as) na Educação Infantil, em diálogo com os indicadores nacionais de qualidade para essa etapa, contribuindo para suprir lacunas identificadas na literatura. Além disso, aporta evidências empíricas oriundas do Nordeste brasileiro — região ainda pouco representada nos estudos sobre o tema. O trabalho integra referenciais internacionais (como dos autores Robinson, Leithwood e Fabry) com os documentos oficiais brasileiros (a Matriz de Competências do Diretor Escolar, a BNCC da Educação Infantil, as DCNEI e os PNQEI). Espera-se, assim, oferecer subsídios às políticas municipais de desenvolvimento profissional que valorizem as especificidades da Educação Infantil e fortaleçam a atuação de suas diretoras.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos os conceitos e o referencial teórico que embasará a análise dos dados desta pesquisa. Ele está organizado em três partes complementares: (1) Delimitação do conceito de liderança pedagógica, adotado neste estudo como fundamento para a análise e interpretação dos dados; (2) Contextualização da gestão da Educação Infantil no Brasil, na qual exploramos as trajetórias teóricas e históricas, bem como as políticas públicas que orientam o trabalho das diretoras, destacando características estruturais e desafios contemporâneos que precisam ser considerados na análise de suas práticas relatadas, além dos documentos oficiais que orientam o trabalho dessas profissionais; e (3) Panorama das pesquisas acadêmicas nacionais sobre o tema, levantando a produção mais recente para verificar a existência de estudos idênticos ou semelhantes ao presente trabalho.

2.1 O conceito de Liderança Pedagógica situado na Gestão da EI Brasileira

Essa pesquisa tem como ponto de partida o conceito de *Instructional Leadership*, conforme apresentado por diversos autores (ver BELLIBAŞ et al., 2021; LEITHWOOD, 2004; ROBINSON; LLOYD; ROWE, 2008). Esse referencial, traduzido literalmente como "Liderança Instrucional", é compreendido e utilizado, no contexto brasileiro, com o conceito de "Liderança Pedagógica" (CAMPOS; MUÑOZ; SÁEZ, 2022²).

Conforme a literatura mencionada acima, o conceito de "Liderança Pedagógica" ou "Instrucional" refere-se aos profissionais na escola que exercem o papel de liderança ao influenciar, engajar e apoiar principalmente os professores no processo de aprendizagem dos estudantes, sendo esse o seu principal foco de atuação.

De modo geral, esses autores concordam que esse tipo de liderança tem como característica promover a qualidade da educação, ao contribuir para a implementação do currículo por meio da gestão do projeto pedagógico, do desenvolvimento profissional dos docentes e da criação de condições favoráveis ao crescimento profissional dos professores — compreendendo que esses fatores são a base para que os docentes possam fomentar o desenvolvimento dos estudantes. Para que esse processo ocorra, o principal elemento que

² Os autores Catalina Campos, Gonzalo Muñoz e Paulina Sáez são responsáveis pela pesquisa e produção de conteúdo do documento *Liderança pedagógica: o que mostra a literatura internacional e reflexões para o Brasil*, publicado pelo Instituto Unibanco e pela Universidad Diego Portales (2022). Embora a obra tenha autoria institucional, opta-se por identificá-los neste trecho em razão da atribuição expressa na ficha técnica.

caracteriza a liderança pedagógica é o delineamento da missão das unidades escolares, acompanhado da definição de metas alinhadas a essa missão, o que constitui um componente central da liderança eficaz, ao explicitar os objetivos educacionais a serem perseguidos (LEITHWOOD, 2004).

O exercício da Liderança Pedagógica, ou seja, a capacidade de influenciar positivamente os profissionais da escola — especialmente professores — e até mesmo os estudantes no processo de ensino-aprendizagem, pode ser realizado por diversos agentes no ambiente escolar (HALLINGER, 2003). No entanto, nesta pesquisa, conforme justificado na seção anterior, focalizamos especificamente a figura do(a) diretor(a) escolar, considerando que ele(a) ocupa a posição de maior responsabilidade e exerce um papel estratégico na condução das ações pedagógicas, particularmente nas unidades de Educação Infantil.

É importante destacar que os estudos citados, que embasam esse conceito, também priorizam a atuação do(a) diretor(a), embora seja necessário reconhecer as especificidades do contexto brasileiro em torno do cargo de direção, que podem diferir substancialmente dos contextos abordados na literatura internacional.

Para situar o conceito de Liderança Pedagógica no âmbito da Gestão Escolar, será apresentada a relação entre esse conceito e outros que atravessam essa discussão: Liderança Escolar, Gestão Escolar, Gestão Pedagógica, Gestor e Diretor.

De modo geral, as definições sobre liderança indicam que esse conceito diz respeito à capacidade de influenciar pessoas na realização de um conjunto de ações, seja no âmbito de uma organização ou de uma causa (NORTHOUSE, 2018). No contexto escolar, essa influência está voltada para a concretização da função social da escola. A liderança escolar, nesse sentido, caracteriza-se por mobilizar e orientar os esforços da equipe em direção à realização dessa função. Cabe destacar que a definição da função social da escola varia conforme o contexto sociocultural, político e econômico de cada época; por isso, o que se entende por uma boa liderança escolar também se transforma de acordo com essas condições históricas (LÜCK, 2010).

A escola é sempre orientada por um papel social, uma missão a ser cumprida e um conjunto de objetivos que variam conforme o contexto histórico, social, econômico e político em que está inserida. Para que essa missão se concretize, é necessário organizar tanto os insumos (como infraestrutura, materiais, edificações e a formação inicial dos profissionais) quanto os processos escolares (como as práticas pedagógicas, a gestão curricular e o uso dos ambientes escolares). Essa articulação entre recursos e processos é o que se compreende como

gestão escolar, ou, conforme algumas abordagens teóricas, administração escolar. Lück, (2009) define a gestão escolar como a ação de planejar, organizar, liderar, coordenar e avaliar os processos educativos, com foco na promoção da aprendizagem e da formação dos estudantes, entendendo que a escola é uma organização social que atua em favor da coletividade.

A “Gestão Escolar”, segundo esse conceito, é um conjunto de ações que, combinadas, organizam os insumos e os processos escolares. LÜCK (2009) define a gestão escolar como uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, voltada à promoção da aprendizagem e da formação dos alunos, por meio da articulação de recursos humanos e materiais. Dentro da gestão escolar, uma de suas dimensões é a “Gestão Pedagógica”, que se concentra nas ações diretamente relacionadas à organização do trabalho pedagógico e à garantia da qualidade do ensino e da aprendizagem. Essa dimensão se distingue da gestão administrativo-financeira, que, embora também influencie o processo educativo, o faz de forma mais indireta, ao assegurar as condições institucionais e materiais para que o trabalho pedagógico aconteça.

De acordo com Lück (2009), a gestão escolar pode ser estruturada em dez dimensões agrupadas em duas grandes áreas: as dimensões de organização (fundamentação e princípios da educação, planejamento, monitoramento e avaliação, gestão de resultados educacionais) e as dimensões de implementação (gestão pedagógica, gestão de pessoas, gestão democrática e participativa, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano escolar).

Para a execução das ações de gestão, é necessário que existam profissionais responsáveis por sua implementação, o que inclui todos os membros da equipe escolar, como professores, coordenadores e funcionários. No entanto, as normas institucionais e legais usualmente atribuem a uma única figura a responsabilidade final pela organização e coordenação desses processos: o diretor escolar. “Final” no sentido de que qualquer cobrança sobre o cumprimento das responsabilidades escolares será primeiramente direcionada a ele, uma vez que é o principal responsável perante a comunidade e o sistema de ensino. Essa responsabilidade pode ser exercida com maior ou menor grau de autonomia e de forma mais ou menos compartilhada, dependendo do contexto institucional. Como afirma Lück (2009), o diretor é o líder e coordenador central da vida da escola, e sua responsabilidade não deve ser diluída, ainda que o trabalho seja realizado de forma colaborativa e dividida. Considerando que a escola pública está inserida em uma estrutura estatal, sua função está diretamente vinculada ao atendimento dos direitos educacionais dos cidadãos.

Nesse sentido, para que a organização dos insumos e processos escolares ocorra de forma eficaz, o diretor pode assumir o papel de gestor, esse conceito é entendido como aquele que administra e coordena atividades, recursos e ações institucionais. Paralelamente, ele também pode exercer o papel de líder, o que implica ir além da gestão técnica: trata-se de engajar a equipe, mobilizar pessoas e influenciar coletivamente em direção a objetivos educacionais comuns. Como destaca Lück (2009), o gestor escolar não deve apenas organizar a escola, mas também liderá-la com base em uma visão educacional fundamentada em princípios e objetivos, articulando os diferentes segmentos da comunidade escolar. Há diferentes formas de exercer a liderança, uma das mais discutidas no campo educacional é a liderança pedagógica, cujo foco é a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

No que se refere à gestão pedagógica, sendo o pedagógico o foco deste trabalho, o diretor pode assumir uma função mais restrita, limitada à organização dos processos relacionados a essa dimensão. No entanto, também pode exercer uma Liderança Pedagógica, que significa influenciar ativamente, mobilizando a equipe e envolvendo todos os profissionais da escola, especialmente os professores, em torno dessa perspectiva de desenvolver integralmente as crianças, no caso da Educação Infantil. É comum referir-se a essa postura como a de alguém que “puxa a equipe para cima”. Nesse contexto, a natureza da influência exercida pelo diretor é central, pois está diretamente relacionada ao engajamento voluntário da equipe, elemento essencial no trabalho educacional. No cenário contemporâneo, promover uma educação integral exige que os professores estejam genuinamente comprometidos com as crianças, o que depende, em grande medida, da qualidade das relações e dos vínculos estabelecidos no ambiente escolar.

Para garantir a compreensão conceitual necessária à análise proposta neste trabalho, é fundamental explicitar os principais termos que estruturam a discussão sobre gestão e liderança no contexto escolar. A seguir, o quadro 1 apresenta-se uma síntese dos conceitos centrais utilizados, acompanhados de suas respectivas fundamentações teóricas.

Quadro 1- O conceito de Liderança Pedagógica no contexto escolar

Conceito	Definição
Escola	Instituição educacional que tem como objetivo promover a formação dos estudantes em prol de um conjunto de objetivos, regida por missão social dado um contexto social, econômico, histórico e político (LUCK, 2009).

Gestão Escolar	Conjunto de ações articuladas que organizam insumos e processos escolares, com foco na aprendizagem e na formação dos alunos (LUCK, 2009).
Dimensões da Gestão Escolar	Abrangem áreas de organização (planejamento, fundamentos, avaliação e resultados) e de implementação (gestão pedagógica, administrativa, etc.) (LUCK, 2009).
Gestão Pedagógica	Uma das dimensões da gestão escolar voltada à organização e condução do trabalho pedagógico, garantindo de modo direto a qualidade do ensino-aprendizagem (LUCK, 2009).
Diretor	Profissional máximo da instituição escolar, responsável final pelo cumprimento da missão escolar e pela coordenação dos processos escolares (LUCK, 2009).
Gestor	Papel que atua na administração e coordenação de recursos, pessoas e processos escolares, com foco na qualidade organizacional. No contexto escolar, o gestor planeja, organiza, executa e avalia ações de forma técnica e sistêmica, garantindo o funcionamento da instituição (LUCK, 2009).
Liderança	Capacidade de influenciar e engajar a equipe em torno de objetivos comuns; envolve motivação, orientação e construção de uma visão coletiva (NORTHOUSE, 2018); (LUCK, 2010).
Liderança Pedagógica	É o tipo de liderança exercida por profissionais que influenciam e engajam principalmente os professores no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, com foco na melhoria da qualidade da educação. Ela se caracteriza pelo apoio à implementação do currículo, pelo desenvolvimento profissional docente e pela criação de condições favoráveis à prática pedagógica, tendo como base o delineamento da missão e das metas escolares (LEITHWOOD, 2004).

Fonte: Elaborado pela autora com base em Lück (2009), Leithwood et al. (2004), Northouse (2018)

Para a formulação deste quadro conceitual, utilizou-se principalmente a obra *Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências* (LÜCK, 2009), em que a autora sistematiza os principais elementos da gestão escolar. Já em sua obra *Liderança em Gestão Escolar* (LÜCK, 2010), a autora caracteriza a liderança educativa como aquela orientada para a promoção da aprendizagem, por meio do desenvolvimento de pessoas e da construção de um ambiente favorável ao ensino. Embora este trabalho adote o conceito de liderança pedagógica conforme outros autores, como Leithwood (2004), reconhece-se que a concepção de liderança educativa proposta por Lück se aproxima significativamente dessa abordagem.

Localizada a liderança pedagógica como um dos tipos de liderança escolar, aprofundar-se-á, a seguir, a discussão sobre os demais tipos, uma vez que as diretoras investigadas podem apresentar características associadas a outras formas de liderança.

Posteriormente, o foco será retomado especificamente na liderança pedagógica, no contexto da Educação Infantil.

Um mesmo diretor pode, ao longo de sua trajetória, apresentar características e ênfases distintas conforme diferentes tipos de liderança, como a pedagógica ou instrucional, a distribuída ou a transformacional, a depender das demandas e contextos da escola (Leithwood et al., 2004).

Para fundamentar as diferentes abordagens de liderança escolar, este trabalho recorre às contribuições de Heloísa Lück (2010) e à nota técnica elaborada por Muñoz e Sáez (2021). Lück (2010) caracteriza a liderança transformacional como orientada por valores, integridade e confiança, promovendo mudanças nas práticas e processos organizacionais por meio de uma visão compartilhada e inspiradora. Já a liderança compartilhada ou distribuída, segundo a autora, enfatiza a participação coletiva na tomada de decisões, promovendo a corresponsabilidade entre os membros da comunidade escolar. Além disso, Lück (2010) aponta a existência de um estilo de liderança fiscalizadora, centrada no controle e na cobrança do cumprimento de normas e procedimentos, geralmente com foco limitado na dimensão pedagógica. Essa forma de liderança tende a assumir um papel burocrático e formalista, com menor potencial de engajamento da equipe e transformação educacional.

Complementando essas perspectivas, a nota técnica produzida por Muñoz e Sáez (2021) distingue três tipos principais de liderança: a instrucional ou pedagógica, focada no comportamento dos professores para influenciar diretamente a aprendizagem dos estudantes; a transformacional, que destaca o compromisso e as capacidades dos membros da organização para alcançar metas e produzir resultados; e a distribuída, caracterizada por uma abordagem colaborativa na gestão e na tomada de decisões, envolvendo toda a comunidade escolar.

Embora este trabalho adote o conceito de liderança pedagógica conforme outros autores, reconhece-se que as concepções de liderança transformacional e distribuída se aproximam significativamente dessa abordagem, enriquecendo a compreensão sobre as práticas de liderança no contexto educacional. Abaixo, apresenta-se o quadro 2, com a síntese dos estilos de liderança discutidos anteriormente.

Quadro 2- Alguns estilos de Liderança Escolar

Tipo de Liderança	Definição	Foco Principal
Instrucional (ou Pedagógica)	Atua diretamente sobre as práticas pedagógicas dos professores, influenciando o ensino e a aprendizagem dos estudantes.	Melhoria do ensino e da aprendizagem
Transformacional	Mobiliza valores, inspira confiança e promove o comprometimento da equipe com uma visão compartilhada de mudança e inovação educacional.	Desenvolvimento de capacidades e motivação da equipe.
Distribuída (ou Compartilhada)	Enfatiza a participação coletiva, com a liderança exercida por múltiplos atores na escola. Promove a corresponsabilidade e a colaboração.	Tomada de decisão colaborativa e corresponsabilidade
Fiscalizadora	Atuação centrada no controle, cobrança e cumprimento formal de normas e procedimentos, com foco administrativo e pouca articulação com os objetivos pedagógicos.	Supervisão de tarefas, cumprimento de regras e manutenção da ordem institucional.

Fonte: Elaboração própria a partir do referencial de Heloísa Lück (2010) e à nota técnica elaborada por Muñoz e Sáez (2021)

Apesar deste estudo centrar-se na liderança pedagógica, devido ao crescente reconhecimento de seu papel central na melhoria do desempenho educacional, a literatura recente tem enfatizado que sua eficácia está fortemente relacionada à integração com outras abordagens de liderança. Estudos empíricos demonstram que diretores que exercem práticas de liderança pedagógica figuram como o segundo fator mais influente nos resultados acadêmicos dos estudantes, logo após a atuação do professor (LEITHWOOD; JANTZI, 2008; BARBER et al., 2010). No entanto, os mesmos estudos indicam que os impactos são potencializados quando essa liderança se articula com práticas transformacionais, que mobilizam o engajamento e a visão coletiva da equipe, ou distributivas, que promovem a corresponsabilidade e a participação de diferentes atores escolares no processo decisório. Assim, compreende-se que a liderança pedagógica, embora central, ganha força e profundidade quando integrada a modelos de liderança mais amplos, que consideram a complexidade do ambiente escolar contemporâneo.

Experiências internacionais reforçam essa perspectiva integrada da liderança escolar. Em países como Canadá, Inglaterra e Nova Zelândia, práticas consolidadas de liderança pedagógica evidenciam que diretores que estabelecem expectativas definidas para o

desempenho dos estudantes, promovem um ambiente de trabalho colaborativo e investem no desenvolvimento profissional docente contribuem significativamente para a construção de uma cultura escolar voltada à aprendizagem (FILKEL, 2012; BOLÍVAR, 2015; CONTRERAS, 2016). Um aspecto central nessas experiências é o fortalecimento das lideranças intermediárias — como coordenadores pedagógicos, tutores e outros profissionais com papéis informais de liderança —, que atuam como pontes entre a direção e os professores, favorecendo a implementação de ações coletivas e sustentáveis de melhoria contínua (Bolívar, 2019). Essas evidências reforçam que a liderança pedagógica não atua isoladamente, mas se fortalece quando articulada com outras dimensões de liderança e com a mobilização de toda a comunidade escolar (MUÑOZ E SÁEZ, 2021).

Nos últimos anos, pesquisas internacionais têm aprofundado o entendimento sobre o exercício da liderança pedagógica no campo da Educação Infantil. Embora o conceito tenha origem em debates mais amplos sobre gestão escolar e melhoria da aprendizagem, os estudos voltados especificamente para a primeira infância destacam dimensões relacionais, situadas e colaborativas dessa liderança, em diálogo com as especificidades do desenvolvimento infantil.

A pesquisadora Fabry (2024), ao investigar a liderança pedagógica na Educação Infantil na Austrália, propõe um modelo relacional e responsivo, fundamentado em teorias socioconstrutivistas e relacionais. A autora destaca que a liderança pedagógica, nessa etapa, deve ser construída a partir de relações de confiança, escuta ativa, reciprocidade e apoio mútuo, promovendo o crescimento profissional dos educadores por meio de interações cotidianas significativas. Nesse modelo, o foco desloca-se da supervisão hierárquica para a criação de uma cultura formativa, baseada na co-aprendizagem entre pares e na valorização da autonomia conectada dos professores.

Em estudo anterior, Fabry, Barblett e Knaus (2022) já havia evidenciado, por meio de estudos de caso em unidades de Educação Infantil australianas, que práticas eficazes de liderança pedagógica envolvem a constituição de comunidades de prática, o empoderamento docente e a presença de “champions pedagógicos” – educadoras experientes que atuam como referência entre os pares. Nesses contextos, a liderança pedagógica é descrita como uma prática compartilhada, voltada à promoção de mudanças sustentáveis nas práticas educativas, mais do que ao controle ou monitoramento técnico.

Na Finlândia, Heikka, Kahila e Suhonen (2020) analisaram planos de liderança pedagógica em centros de Educação Infantil e identificaram quatro elementos estruturantes do conceito: (i) definição/formulação precisa de objetivos educacionais; (ii) identificação de

tarefas e responsabilidades; (iii) formulação de estratégias colaborativas de liderança; e (iv) organização do tempo institucional. Os autores defendem que a liderança pedagógica positiva é aquela planejada coletivamente e vinculada a metas compartilhadas de qualidade educativa, respeitando os princípios de participação democrática e corresponsabilidade da equipe pedagógica.

Outra importante contribuição vem de Bøe et al. (2022), a partir de um estudo etnográfico conduzido na Noruega e na Finlândia, por meio de observação direta de professoras em propostas pedagógicas com crianças. Os autores propõem o conceito de liderança pedagógica flexível, entendida como a capacidade da professora de agir intencionalmente durante situações cotidianas, equilibrando escuta e condução, estrutura e improvisação. A liderança manifesta-se em três dimensões complementares: (i) organização das atividades e rotinas; (ii) facilitação de aprendizagens nos campos do brincar, cuidado e conhecimento; e (iii) apoio e motivação às crianças por meio de interações sensíveis. Nessa perspectiva, a liderança pedagógica não se reduz a funções de gestão, mas é concebida como uma prática cotidiana incorporada ao trabalho docente na interação com as crianças.

Complementarmente, o estudo britânico desenvolvido por Siraj-Blatchford et al. (2002) amplia a compreensão sobre liderança pedagógica a partir da noção de “sustained shared thinking” (pensamento compartilhado sustentado), definida como episódios interativos entre adultos e crianças em que ambos constroem significados juntos. O estudo demonstra que ambientes educativos altamente eficazes apresentam interações intencionais, mediadas por adultos qualificados, capazes de combinar a proposta pedagógica com estímulo à autonomia e à brincadeira. Os autores também destacam a importância da avaliação formativa, do planejamento intencional e da relação com as famílias como dimensões centrais da liderança pedagógica na Educação Infantil.

Em síntese, as abordagens internacionais convergem ao compreender a liderança pedagógica na Educação Infantil como uma prática situada, relacional e distribuída entre os diferentes profissionais da instituição. Essa liderança exige conhecimento pedagógico, sensibilidade às crianças e capacidade de mobilizar a equipe em torno de um projeto educativo comum.

Esses estudos reforçam a importância de pensar a liderança para além de modelos gerenciais ou técnicos, reconhecendo a complexidade e o potencial transformador do trabalho pedagógico coletivo nas instituições de Educação Infantil. Tal perspectiva dialoga com a literatura anterior, mas, no campo específico da Educação Infantil, há uma ênfase ainda maior

na ideia de que a liderança pedagógica contribui diretamente para a qualidade das relações entre os membros da equipe escolar.

Para fundamentar a análise proposta nesta pesquisa, foram selecionados estudos clássicos e recentes que caracterizam a liderança pedagógica eficaz, especialmente no contexto da Educação Infantil. Esses estudos convergem ao destacar que a liderança pedagógica tem efeitos positivos sobre a aprendizagem quando envolve: definição de metas, desenvolvimento profissional da equipe e engajamento desses, organização pedagógica e acompanhamento contínuo das práticas educativas.

Leithwood et al. (2004) descrevem a liderança pedagógica como centrada em três práticas principais: (i) definição de metas e expectativas elevadas, (ii) apoio e desenvolvimento contínuo da equipe docente e (iii) organização da escola de modo a favorecer o ensino e a aprendizagem.

Robinson, Lloyd e Rowe (2008), por sua vez, ao realizarem uma meta-análise sobre o impacto da liderança no desempenho dos estudantes identificaram cinco práticas centrais: (i) estabelecimento de metas e expectativas, (ii) alocação estratégica de recursos, (iii) coordenação e avaliação do currículo e do ensino, (iv) promoção do desenvolvimento docente e (v) criação de um ambiente de apoio profissional.

No campo específico da Educação Infantil, Siraj-Blatchford et al. (2002) identificaram que o papel do líder pedagógico está diretamente relacionado à mediação das interações, ao apoio à prática docente e à promoção de uma cultura colaborativa e reflexiva. Eles destacam quatro características principais: (i) suporte direto à prática, (ii) foco na intencionalidade pedagógica, (iii) incentivo à reflexão crítica e (iv) valorização da formação continuada.

Fabry, Barblett e Knaus (2022) reforçam essa dimensão relacional ao conceber a liderança na primeira infância como promotora de mudanças pedagógicas contínuas. Seus estudos enfatizam: (i) liderança colaborativa e participativa, (ii) escuta ativa das crianças e da comunidade, (iii) compromisso com a melhoria das práticas e (iv) sensibilidade ao contexto.

Já Heikka et al. (2020; 2024) propõem um modelo de liderança pedagógica distribuída e situada, baseado na colaboração entre diretores, coordenadores e professores. Para esses autores, a liderança se constrói na prática coletiva e se manifesta em três frentes: (i) alinhamento entre decisões pedagógicas e o contexto institucional, (ii) articulação entre atores diversos e (iii) valorização da cultura organizacional da instituição.

A partir desses estudos, foram sistematizados três eixos analíticos que orientam esta pesquisa, articulando os referenciais internacionais à realidade brasileira e aos parâmetros nacionais de qualidade, segue no quadro 3 abaixo:

Quadro 3 – Eixos da Liderança Pedagógica adotados na pesquisa

Eixo	Descrição	Autores Referenciais
Estabelecimento da Missão na Educação Infantil	Definição de metas voltadas à aprendizagem, construção de uma visão pedagógica compartilhada com a equipe e a comunidade escolar.	LEITHWOOD ET AL. (2004); ROBINSON et al. (2008); SIRAJ-BLATCHFORD et al. (2002); HEIKKA et al. (2020, 2024)
Formação Continuada e Ambiência formativa	Promoção do crescimento profissional docente por meio de apoio e feedback, formação contínua e cultura colaborativa, por meio da escuta e valorização da partilha de saberes.	ROBINSON (2011); LEITHWOOD et al. (2004); FABRY et al. (2022); SIRAJ-BLATCHFORD et al. (2002)
Gestão e Acompanhamento Pedagógico	Acompanhamento das práticas pedagógicas com uso de dados, observação das salas e dos ambientes das unidades educacionais.	ROBINSON (2011); LEITHWOOD ET AL. (2004); SIRAJ-BLATCHFORD et al. (2002); HEIKKA et al. (2024)

Fonte: Elaboração própria

2.2 Situando a Gestão da Educação Infantil no Brasil

Esta seção analisa o contexto histórico, político e estrutural da gestão educacional e escolar brasileira, com especial atenção às especificidades e aos desafios que incidem sobre a Educação Infantil (EI). Ao delimitar esse pano de fundo, fundamentamos a discussão sobre liderança pedagógica — foco deste estudo — evidenciando como as políticas públicas e as disputas teóricas influenciam e conformam as práticas das diretoras da Educação Infantil.

A gestão educacional brasileira é orientada pelo princípio da gestão democrática. Embora esse princípio esteja consagrado na Constituição Federal de 1988 (art. 206, VI) e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n.º 9.394/1996, ele vem sendo historicamente permeado por disputas conceituais e políticas. Fernandes e Campos (2015) demonstram que o termo “gestão” oscila entre um eixo político-participativo,

voltado à democratização da escola, e um eixo técnico-empresarial, ancorado na busca por eficiência e metas. Essa ambivalência atravessa a Educação Infantil, incorporada tardiamente à educação básica (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996) e compelida a adaptar-se a modelos originalmente concebidos para o Ensino Fundamental (FERNANDES; CAMPOS, 2015).

Desde o início do século XX, a experiência histórica evidencia que a gestão educacional no Brasil é um campo de disputas. Entre 1901 e 1960, o Decreto n.º 3.890/1901 — uma das primeiras normativas brasileiras relativas ao cargo de diretor — limitava esse posto a funções estritamente administrativas, como prestação de contas e tomada de decisões sem consulta ao coletivo docente (BRASIL, 1901; GENEROSO; MOREIRA, 2023). Ainda nesse período, houve uma tentativa de instituir a eleição direta pela comunidade escolar, o que deixou explícita a tensão entre diferentes graus de participação e a centralização estatal no processo decisório; entretanto, logo se retornou ao modelo de escolha sem participação comunitária (GENEROSO; MOREIRA, 2023).

Na Era Vargas, a educação tornou-se estratégia de promoção social e o principal meio para a inserção no mercado de trabalho. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública consolidou o diretor como executor das diretrizes federais, num quadro de padronização (ANDREOTTI, 2010). Segundo Souza (2017), os estudos de Administração Escolar de José Querino Ribeiro e de Antônio Carneiro Leão, pioneiros na área, importaram a racionalidade clássica — hierarquia, divisão de funções e foco produtivista. Leão descrevia o diretor como “alma da escola”, defensor de uma perspectiva de “administração científica”, utilizando-se de “praticidade didática” (*apud* SOUZA, 2017). Ribeiro buscava conciliar planejamento estratégico e especificidade escolar, mas ainda sob lógica próxima de Leão (SOUZA, 2017).

Esse olhar técnico perdurou até a década de 1960; nesse período, os cursos de Pedagogia passaram a formar administradores (GENEROSO; MOREIRA, 2023). Conforme Souza (2017), Anísio Teixeira, em 1961, criticou a equiparação da escola a uma empresa, sustentando que a gestão escolar é um ato pedagógico e político. Sua visão antecipou correntes que rejeitam a mera racionalização burocrática; contudo, apesar dessa crítica, Teixeira é classificado por Souza como autor de matriz clássica.

Segundo Generoso e Moreira (2023), durante o regime militar (anos 1970 e 1980) o diretor permaneceu como mero “supervisor” das ordens superiores. Souza (2017) registra que, nesse período, críticas a esse modelo se intensificaram: Tragtenberg (1974) denunciou a lógica produtivista, argumentaram que o tecnicismo reproduz desigualdades e empobrece a formação. Essas vozes impulsionaram a substituição da noção de *administração* pela de

gestão, agora orientada pelos princípios da participação, da autonomia e do compromisso social (SOUZA, 2017).

Com a redemocratização, a abertura política, escolas e sindicatos reivindicam eleição de diretores, transparência orçamentária e outros elementos vistos como direito social. A Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) consagrou a gestão democrática, mas sua regulamentação ficou para a legislação infraconstitucional, coube a essas normas “infraconstitucionais” dar forma concreta aos processos de escolha de diretores, à composição e atribuições dos conselhos escolares, aos sistemas de planejamento e avaliação e aos mecanismos de participação da comunidade, isso foi origem de embates entre forças progressistas e conservadoras (CAROLINO, SANTOS, 2022).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), houve um conjunto de ações de reestruturação da gestão da educação básica, com destaque para o lançamento do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001–2010. Embora mencionasse a gestão democrática como diretriz, o plano carecia de detalhamentos e metas específicas voltadas à sua efetivação. As reformas implementadas sob a liderança do então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, impulsionaram novas formas de financiamento, avaliação e gestão da educação básica, orientadas pela descentralização e por uma maior autonomia das escolas. Destacam-se, nesse contexto, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado em 1995 pelo Decreto nº 1.651, com o objetivo de transferir recursos financeiros diretamente às escolas públicas para pequenos investimentos em infraestrutura e manutenção, e o Programa de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), lançado em 1997 para apoiar escolas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com foco na melhoria da qualidade do ensino fundamental, alinhados à lógica da gestão por resultados, como apontam Carolino e Santos (2022).

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência em 2003 até 2010, houve uma reorientação das políticas educacionais, agora com mais ênfase na equidade e inclusão social da educação. Um marco importante foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007. O FUNDEB ampliou o escopo de financiamento anteriormente restrito ao ensino fundamental (como no caso do FUNDEF), incluindo toda a educação básica — da educação infantil ao ensino médio. A educação infantil foi formalmente incorporada ao fundo em 2007, o que representou um avanço na consolidação de seu lugar como primeira etapa da educação básica. Nesse novo cenário, a gestão escolar passou a ser valorizada não apenas

como responsabilidade administrativa, mas como instância estratégica para a promoção de políticas participativas. Foram criados ou reforçados programas como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007 com o objetivo de melhorar os índices educacionais por meio do apoio técnico e financeiro às redes; o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, destinado a apoiar a formação de conselheiros e incentivar o funcionamento mais efetivo desses colegiados nas escolas; e a continuidade do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), agora com ampliação de escopo e ações complementares (CAROLINO, SANTOS, 2022).

Durante o governo de Dilma Rousseff (2011–2016), houve continuidade e aprofundamento dessas ações. Foram criadas ou fortalecidas diversas políticas educacionais, entre elas o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA), voltado à construção e adequação de creches e pré-escolas públicas; e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado em 2012 com o objetivo de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental. Em 2014, a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), por meio da Lei nº 13.005/2014, conferiu destaque ainda maior à gestão democrática, ao tratá-la não apenas como princípio, mas também como meta (CAROLINO, SANTOS, 2022).

As ações previstas nesse novo PNE reforçaram o compromisso com a gestão democrática. Nesse cenário, ganharam relevância programas de formação como o Programa de Capacitação de Gestores Escolares (PROGESTÃO) e a Escola de Gestores da Educação Básica Pública, ambos voltados à formação continuada de diretores escolares e demais profissionais das redes públicas (CAROLINO, SANTOS, 2022).

O debate sobre a gestão educacional no Brasil nessa época foi fortemente influenciado pela literatura da teoria crítica sobre gestão educacional e escolar, em que os principais autores eram Miguel Arroyo, Fátima Félix e Vitor Paro, conforme Souza (2017). Esse período foi marcado por reformas que alteraram a organização do sistema educativo.

Já no governo Temer, houve a homologação da BNCC (2017), o que levou a criação da Base Nacional Comum para formação inicial (2019) e continuada (2020) de professores, essas duas bases impulsionaram a discussão sobre ter uma Base nacional comum aos diretores. Durante o governo Bolsonaro (2019-2022), na época da pandemia do Covid-19, houve a elaboração da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar), ela foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 11

de maio de 2021, por meio do Parecer CNE/CP nº 4/2021. No entanto, até o momento, o documento aguarda homologação pelo Ministério da Educação (MEC) para que possa ser oficialmente implementado em todo o território nacional (BOTELHO, SILVA, 2023).

A BNC-Diretor Escolar estabelece um conjunto de dez competências gerais e dezessete competências específicas, organizadas em quatro dimensões: político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira, pessoal e relacional. Essas competências visam orientar a formação, a seleção e a avaliação dos diretores escolares, com o objetivo de promover uma gestão escolar eficaz e democrática. O documento também propõe noventa e cinco atribuições vinculadas às competências específicas. As orientações indicam que as redes de ensino tenham flexibilidade para adaptá-las conforme suas realidades locais (BRASIL, 2021b).

A elaboração da matriz contou com a colaboração de especialistas e representantes de diversas instituições, incluindo o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), além de ter sido submetida a consultas públicas para garantir ampla participação da sociedade. A expectativa é que, uma vez homologada, a BNC-Diretor Escolar sirva como referência para políticas de formação e desenvolvimento de lideranças escolares em todo o país (BRASIL, 2021b).

A Associação Nacional de Política e Administração em Educação (ANPAE) segundo o artigo de (BOTELHO, SILVA, 2023), critica o viés gerencial da Matriz: ao importar modelos da OCDE, reforçaria a cultura de resultados e reduziria o espaço participativo garantido pela CF/1988. Contudo, na versão final da matriz, os responsáveis fundamentaram suas escolhas teóricas nos princípios da gestão democrática, levando em conta as críticas aos modelos gerencialistas, e justificam determinadas opções com base em estudos que indicam os diretores como agentes centrais na promoção da qualidade educacional.

A matriz busca responder a estratégias de redução das desigualdades educacionais, usando o argumento de todos os diretores terem o “mínimo e o básico de direcionamento”. Esse é o dilema contemporâneo do campo teórico, que é justamente articular *accountability*³, *que é o foco em resultados* com gestão democrática e liderança escolar.

A promulgação da Lei n.º 14.113/2020 (BRASIL, 2020), que regulamenta o novo Fundeb permanente, trouxe importantes inovações no que se refere à valorização da gestão

³ No campo da educação, especialmente em políticas públicas, *accountability* refere-se a mecanismos pelos quais escolas, gestores, professores e sistemas de ensino são cobrados por seu desempenho, sobretudo com base em indicadores de qualidade, como resultados de avaliações externas (ex: SAEB, IDÉB), taxas de aprovação, evasão etc.

escolar, ao estabelecer critérios técnicos e objetivos para a seleção de diretores das escolas públicas. Em especial, seu art. 13 condiciona parte da complementação da União ao cumprimento de requisitos, priorizando a seleção por critérios de mérito e desempenho ou por meio de consulta à comunidade escolar. Esse princípio foi detalhado pelo Decreto n.º 10.656/2021 (BRASIL, 2021a), que orienta os entes federativos sobre as exigências para acesso à complementação da União pela modalidade VAAR (Valor Aluno Ano Resultado). Dessa forma, a política de financiamento passou a articular-se diretamente com aspectos da gestão educacional, incentivando os sistemas de ensino a aperfeiçoarem seus processos de seleção e formação de lideranças escolares.

Esse aspecto é fundamental para compreender a centralidade do debate sobre o papel do diretor escolar, pois, historicamente, sempre que políticas públicas de gestão educacional se articulam a mecanismos de financiamento, como o Fundeb, observa-se um aumento significativo de alcance, mobilização institucional e impacto social dessas medidas. Conforme defendem Dourado (2011) e Hirata et al. (2022), a relação entre financiamento e indução de políticas educacionais gera um efeito normativo sobre os sistemas de ensino: não se trata apenas de estabelecer diretrizes, mas de condicionar recursos a práticas desejáveis, ampliando o poder de influência do governo federal sobre a gestão local. Nesse sentido, a valorização da figura do diretor escolar assume novo patamar, sendo vista não apenas como um cargo técnico ou administrativo, mas como elemento estratégico para o cumprimento de metas de qualidade e equidade na educação básica.

Com a retomada do governo de Luiz Inácio Lula da Silva em 2023, o Ministério da Educação (MEC) lançou, por meio da Portaria nº 481, de 15 de maio de 2024, um programa nacional voltado à formação de diretores escolares e técnicos das secretarias de educação (BRASIL, 2024a). O objetivo da iniciativa é fortalecer as competências técnicas e pedagógicas desses profissionais, alinhando-os aos desafios contemporâneos da gestão democrática e ao cumprimento das metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2024b). Essa política reafirma o compromisso do governo com a qualificação da liderança educacional como elemento estratégico para a melhoria da aprendizagem e para o fortalecimento das redes públicas de ensino, em consonância com as exigências estabelecidas pelo novo Fundeb e os critérios do VAAR.

No que se refere à forma de operacionalizar e implementar a gestão escolar sob o princípio da gestão democrática, destacam-se os instrumentos institucionais que asseguram a participação da comunidade nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras. Entre

esses instrumentos, a Proposta Pedagógica da escola — anteriormente denominada Projeto Político-Pedagógico (PPP) — e o Conselho Escolar permanecem como pilares fundamentais reconhecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e da Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009) (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2010). Estudos recentes confirmam essa centralidade: Wagner e Costa (2024) evidenciam que o PPP, quando construído de forma participativa, fortalece a gestão democrática ao alinhar missão, metas e ações da escola às demandas do território; já Silva e Alves (2025) mostram que o Conselho Escolar, ao reunir representantes de todos os segmentos da comunidade, amplia o diálogo, a corresponsabilidade e o controle social sobre as ações da unidade educativa, consolidando-se como instância de deliberação e acompanhamento essencial para a efetivação da gestão democrática.

Essa perspectiva é reforçada por Côco (2009), ao analisar o processo de integração da Educação Infantil aos sistemas de ensino, evidenciando como esse movimento mobilizou a apropriação de modelos organizativos já consolidados no campo educacional. Para a autora, essa incorporação abriu espaço para que a Educação Infantil afirmasse suas especificidades, ao mesmo tempo em que passou a integrar mecanismos institucionais como a criação do cargo de diretor, a regulamentação das formas de investidura e a implementação dos conselhos escolares. Tais dispositivos foram resultado de uma reivindicação por gestão democrática, construída dentro das próprias escolas, como expressão das lutas sociais por maior democratização nas relações institucionais. Nesse sentido, Côco (2009) destaca três proposições centrais da gestão democrática escolar: a eleição direta de diretores, a institucionalização dos conselhos escolares e a garantia da participação da comunidade nos processos decisórios.

A incorporação da Educação Infantil à Educação Básica, a partir da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, representou um marco legal importante, mas não foi suficiente para garantir o reconhecimento pleno de suas especificidades no campo das políticas públicas educacionais da gestão educacional. Na revisão de literatura de Fernandes e Campos (2015) apontam que essa etapa foi frequentemente englobada nos debates da gestão educacional sem o devido cuidado com suas características próprias, sendo tratada a partir de lógicas e modelos oriundos do Ensino Fundamental. Essa tendência contribuiu para a persistência de lacunas estruturais que dificultam a consolidação de uma gestão voltada às necessidades reais das crianças pequenas.

A incorporação da Educação Infantil à Educação Básica, consignada na Constituição Federal de 1988 e na Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996), constituiu um marco legal relevante, mas não bastou para assegurar o pleno reconhecimento de suas especificidades no âmbito das políticas públicas de gestão educacional. Fernandes e Campos (2015) apontam, em revisão de literatura, que essa etapa foi frequentemente subsumida aos debates da gestão educacional sem o devido cuidado com suas características próprias, sendo tratada a partir de lógicas e modelos oriundos do Ensino Fundamental. Essa tendência contribuiu para a persistência de lacunas estruturais que dificultam a consolidação de uma gestão voltada às necessidades reais das crianças pequenas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil reconhecem esse princípio, reforçando a necessidade de envolver as famílias não apenas nas decisões institucionais, mas também na construção do cotidiano pedagógico, na escuta ativa das demandas e na criação de vínculos e co responsabilidade entre escola e famílias (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2024a).

No que se refere aos principais insumos das políticas públicas federais que sustentam a gestão, que são eles, a financeira e a formação, observam-se desafios históricos e persistentes. O financiamento da etapa infantil exige maior investimento por criança, tanto pelas exigências legais de proporção adulto/criança quanto pelas demandas de infraestrutura física e pedagógica específicas. Apesar dos avanços com a criação do FUNDEB (BRASIL, 2007) e sua renovação em caráter permanente (BRASIL, 2020), o déficit de vagas, sobretudo para crianças de 0 a 3 anos, permanece elevado. A Emenda Constitucional n.º 59/2009 (BRASIL, 2009c) e o Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024 (BRASIL, 2014a) estabeleceram a meta de atender 50 % das crianças nessa faixa etária até 2024. No entanto, segundo dados do Censo Escolar de 2024 (INEP, 2024), a cobertura atual é de apenas 38,7 % para crianças de 0 a 3 anos, enquanto a pré-escola atende cerca de 93 % das crianças de 4 a 5 anos.

O processo de municipalização, sem o correspondente aporte financeiro, aliado à ampla utilização de creches conveniadas — muitas vezes mantidas em condições precárias — evidencia as dificuldades enfrentadas pelos municípios para universalizar a Educação Infantil com qualidade (DOURADO, 2011; NASCIMENTO et al., 2022). Marca da oferta dessa etapa no Brasil, as chamadas escolas conveniadas — instituições privadas sem fins lucrativos que recebem recursos públicos para atender crianças em creches e pré-escolas — tornaram-se estratégia recorrente para expansão de vagas diante da crescente pressão social. Tal arranjo encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, arts. 7.º e 20), que permite o repasse de recursos a entidades comunitárias, confessionais e filantrópicas que atuam na educação básica.

No entanto, estudos como os de Nascimento *et al.* (2022) e Silva (2021) alertam que esse arranjo pode comprometer aspectos fundamentais da qualidade educacional, como a articulação curricular, a formação continuada dos profissionais e a consolidação de uma identidade institucional alinhada aos princípios da educação pública. Tais elementos impõem desafios importantes à atuação das diretoras e à coerência da gestão pedagógica nas unidades conveniadas.

Outro elemento desafiador é a política de tempo integral, que na Educação Infantil possui especificidades. Diferente das outras etapas da educação básica, o atendimento integral já é prática comum nas creches, mas muitas vezes se organiza com base em uma lógica assistencialista. A demanda por tempo integral está associada à reorganização das dinâmicas familiares e sociais, em especial à participação crescente das mulheres no mercado de trabalho. No entanto, ainda é um desafio pensar o tempo integral na perspectiva da educação integral — que considera o desenvolvimento pleno da criança em suas múltiplas dimensões —, especialmente quando as instituições carecem de projetos pedagógicos consistentes e infraestrutura adequada, o que envolve financiamento maior (BARBOSA; RICHTER; DELGADO, 2015).

Para as diretoras escolares da Educação Infantil, essas condições estruturais e políticas impõem uma sobrecarga de responsabilidades, muitas vezes centradas na dimensão administrativa e na mediação de conflitos relacionados à falta de vagas, ausência de recursos e manutenção predial. Como consequência, o tempo e a energia disponíveis para o exercício da liderança pedagógica são reduzidos, limitando o papel da direção como agente articulador do projeto educativo da escola.

Além disso, outra política fundamental como insumo pilar do trabalho das diretoras é a sua formação inicial e continuada para os profissionais da Educação Infantil, que ainda enfrentam entraves significativos. A formação inicial permanece fragilizada: os cursos de licenciatura em Pedagogia raramente abordam as especificidades da primeira infância e apresentam baixa qualidade, sobretudo na modalidade a distância, em que a carência de estágios supervisionados e de materiais adequados compromete o desenvolvimento de competências necessárias ao trabalho com bebês e crianças pequenas (GOMES, 2013; PIMENTA *et al.*, 2017; NUNES; CORSINO, 2013; KRAMER, 2013).

Pesquisas publicadas de 2023 a 2025 indicam que a formação continuada destinada aos profissionais da Educação Infantil continua marcada por fragilidades estruturais, embora se observem avanços pontuais. O mapeamento de Magalhães e Silva (2025) mostra que, apesar da maior diversidade de formatos (oficinas, mentorias, redes de apoio), as ações ainda carecem de articulação com políticas públicas e com o cotidiano docente, o que limita sua efetividade. Analisando a última década, Delfini e Alexandria (2024) reforçam essa percepção: identificaram que a maioria das iniciativas não dialoga com as necessidades práticas dos professores e raramente promove espaços de reflexão coletiva ou protagonismo docente. Já o estudo de Rieger e Manosso (2023) revela forte predominância de cursos de curta duração—frequentemente sem acompanhamento—, mas aponta como tendência positiva a valorização de formações em contexto, baseadas em problemáticas reais do cotidiano. Em síntese, os dados recentes confirmam que a oferta permanece episódica e pouco sistemática, embora haja sinais de melhora na variedade de estratégias e na ênfase em práticas reflexivas.

Para efetivar uma formação continuada de qualidade na EI, é urgente: (a) definir percentuais mínimos de estágio/prática supervisionada nos cursos de Pedagogia; (b) articular os planos de carreira municipais ao desenvolvimento profissional; (c) garantir a participação ativa das diretoras na concepção e avaliação dos programas formativos; e (d) estruturar mecanismos de monitoramento e avaliação de impacto sobre a qualidade da prática pedagógica e o bem-estar de bebês e crianças (MORICONI; PEREIRA, 2025; MORICONI et al., 2017).

Assim, tanto o financiamento quanto à formação — dois pilares estruturantes para a construção de uma gestão educacional de qualidade — permanecem como grandes desafios para o avanço da Educação Infantil no Brasil. Conforme o que foi apresentado, a atuação federal nesses campos têm oscilado entre avanços normativos e omissões estruturais, o que compromete a efetivação do direito à educação infantil como uma etapa fundamental da educação básica, com identidade, demandas e sujeitos próprios.

Até aqui examinamos as condições históricas, institucionais e estruturais que constituem o campo de atuação das diretoras. Na sequência, manteremos essa perspectiva, mas voltando o foco ao direcionamento pedagógico das unidades educacionais: sua função social, as diretrizes para a elaboração dos currículos municipais de Educação Infantil e a organização do funcionamento institucional. Em especial, discutiremos os instrumentos que permitem às diretoras apoiar efetivamente os professores. Dessa forma, abordaremos dois eixos fundamentais ao trabalho diretivo: (1) o currículo de Educação Infantil entendido a

partir de sua função social, e (2) os Parâmetros Nacionais de Qualidade da EI como ferramenta de operacionalização dessas diretrizes.

2.2.1 Função Social da Educação Infantil e Identidade Curricular

A trajetória da função social da Educação Infantil no Brasil está fortemente entrelaçada aos direitos das mulheres e às suas lutas por espaço no mercado de trabalho. Desde o início do século XX, a criação de creches e instituições de cuidado infantil esteve mais vinculada à assistência social do que à educação formal, funcionando como estratégia de apoio às mães trabalhadoras das camadas populares. Essas instituições — muitas vezes mantidas por entidades filantrópicas ou pela Igreja — tinham como objetivo principal garantir um local seguro para as crianças enquanto as famílias se ocupavam de suas atividades laborais (KUHLMANN JR., 2000).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, cujo art. 208 assegura o direito à Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos, o foco deslocou-se: deixou de ser entendido apenas como direito das mães e passou a ser reconhecido como direito da criança. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolidou esse entendimento ao incluir a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e ao determinar que seu objetivo principal é o desenvolvimento integral.

A construção de parâmetros curriculares e a definição de mecanismos de avaliação da qualidade na Educação Infantil são processos relativamente recentes: somente a partir da década de 1990 iniciaram-se os primeiros esforços para formular diretrizes nacionais para a etapa. Um dos primeiros marcos foi a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998. Embora não fossem obrigatórios, os RCNEI representaram avanço na sistematização de princípios pedagógicos para creches e pré-escolas, organizando propostas em três eixos de trabalho — movimento, linguagem oral e escrita, e artes visuais (BRASIL, 1998). O documento, contudo, recebeu críticas por sua orientação prescritiva e por dialogar pouco com a diversidade cultural e social das infâncias brasileiras (KRAMER, 2003).

Nos anos 2000, ampliaram-se os debates sobre currículo, qualidade e avaliação, culminando, em 2009, na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Diferentemente dos RCNEI, as DCNEI têm caráter normativo e estabelecem o currículo a partir de dois eixos estruturantes — interações e o brincar —, articulando cuidar e educar. Nessa concepção, a criança é sujeito de direitos, produtora de cultura e de interpretações sobre si e o mundo (BRASIL, 2009a).

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 aprofundou essa concepção ao instituir os campos de experiência como forma de organização curricular, ao invés de uma divisão por disciplina, e ao enunciar seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para os bebês e crianças, que são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017).

Para além da permanência de traços assistencialistas, um debate igualmente central refere-se à antecipação da alfabetização de forma mecanizada. O tema ganhou novo fôlego com o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), instituído pelo Decreto nº 9.765/2019 (BRASIL, 2019) que previa metas de pré-alfabetização na Educação Infantil. Especialistas apontaram conflito com a BNCC, que reserva a alfabetização formal para o 1º ano do Ensino Fundamental, priorizando na Educação Infantil o brincar, a oralidade e o contato significativo com diferentes linguagens. Sob pressão acadêmica e parte da sociedade civil, o Decreto foi revogado em 2023 por outro Decreto de nº 11.556/2023 (BRASIL, 2023). Introduzir práticas de leitura e escrita na Educação Infantil é um direito das crianças, desde que essas práticas respeitem seu desenvolvimento e estejam pautadas na curiosidade que elas demonstram pelas funções sociais da linguagem (SOARES, 2016).

Em continuidade ao foco na alfabetização, o governo federal vigente (2023–2026) deu início, em 2024, ao Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI), alinhando-se aos princípios da BNCC e às teorias contemporâneas de desenvolvimento infantil. Ao contrário da PNA, o Pro-LEEI resultou de um processo de escuta aos profissionais da etapa, incorporando os princípios dessa etapa, o que tem favorecido sua aceitação pelos educadores. Formalmente instituído pela Portaria MEC n.º 85, de 31 de janeiro de 2025, o programa integra o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (BRASIL, 2024c) e estrutura-se em três eixos — gestão e governança; formação de profissionais da educação; e reconhecimento e disseminação de práticas pedagógicas significativas —, mantendo seu foco na linguagem oral, na leitura e na escrita, mas de forma mais articulada aos princípios pedagógico da Educação Infantil (BRASIL, 2025a).

Apesar do arcabouço normativo, o distanciamento entre o previsto e o praticado ainda é expressivo. Com base no Estudo Nacional sobre a Qualidade da Educação Infantil, realizado com uma amostra de 12 municípios em 2021, identificou-se que 55 % das turmas não têm momentos dedicados à leitura de histórias e que 10,8 % das interações verbais ferem direitos das crianças (LEPES, 2023). Silva (2025) descreve três modelos de práticas

desalinhadas à BNCC, valendo-se dos dados do estudo nacional mencionado acima para fundamentar sua argumentação:

- **Prática assistencialista** – com raízes históricas, ainda predomina, sobretudo em creches, ao concentrar-se em cuidados básicos (alimentação, sono e higiene) sem intencionalidade pedagógica. O estudo indica que 30% das turmas realizam práticas de higiene de forma mecânica, sem promover autonomia ou cuidado de si.
- **Prática mecanicista** – comum em pré-escolas voltadas ao Ensino Fundamental, antecipa inadequadamente conteúdos de alfabetização (traçar letras e números sem significado para as crianças), desconsiderando o caráter lúdico e o desenvolvimento integral. Segundo o referido estudo, 58% das práticas observadas enquadram-se nessa categoria.
- **Prática espontaneísta** – baseada em interpretação equivocada das teorias da Escola Nova, esse modelo de prática é sobre a ausência de mediação pedagógica nas brincadeiras. Os dados do estudo mostram que menos de 25% das turmas apresentam intencionalidade pedagógica em suas propostas lúdicas.

Outro elemento que atravessa a discussão da identidade e função social da Educação Infantil foi o movimento, nas últimas décadas, no qual as agendas de equidade e qualidade ganharam centralidade, impulsionadas por organismos internacionais que veem a Primeira Infância (0 a 5 anos e 11 meses) como investimento estratégico em capital humano (HECKMAN, 2006; OCDE, 2020). Esse movimento influenciou políticas nacionais, como o Decreto n.º 12.083/2024, que instituiu a Política Nacional Integrada para a Primeira Infância e articula a Educação Infantil com outros setores, como saúde e assistência social (BRASIL, 2024d). O Programa Mais Infância Ceará (Lei n.º 16.873/2019) exemplifica articulação multissetorial no âmbito estadual, com ações sistemáticas que permitem ao Estado ter participação mais ativa na oferta da Educação Infantil em seus municípios.

Dessa forma, a função social da Educação Infantil, que antes se concentrava nos direitos das mães, passou a ser enfatizada como direito das crianças e, agora, também entendida como direito da sociedade de que haja uma formação plena na primeira infância. Assim, a consolidação da Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica impõe aos entes federativos o desafio de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a

efetiva qualidade e equidade, respeitando sua função social — tal como declarada nas DCNEI e na BNCC.

Nesse contexto, a centralidade do(a) diretor(a) torna-se crucial: cabe a ele(a) compreender profundamente essa função social, traduzindo-a em decisões pedagógicas, na organização dos espaços e tempos escolares e na articulação com as famílias e a comunidade. Só assim sua liderança pedagógica poderá assegurar o currículo, reafirmando o compromisso da etapa com os direitos das crianças e da sociedade como um todo.

2.2.2. Instrumentos de Operacionalização da Gestão na EI

Para implementar as DCNEI e a BNCC, é fundamental que haja parâmetros de como organizar as instituições educacionais. Desde a publicação, em 2006, dos primeiros Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) — elaborados pelo MEC para oferecer subsídios concretos à organização de creches e pré-escolas —, a preocupação com a qualidade e a equidade nessa etapa vem se fortalecendo progressivamente.

Na edição pioneira, os parâmetros delinearam seis dimensões essenciais — espaços e ambientes; brincadeiras e interações; rotinas e organização do tempo; projeto político-pedagógico; profissionais e condições de trabalho; e parcerias com famílias e comunidade —, cada qual acompanhada de indicadores gerais e específicos que orientam o cotidiano das instituições (BRASIL, 2006).

Após a homologação da BNCC, em 2017, e os efeitos que a pandemia de COVID-19 causaram na educação, surgiu a necessidade de atualizar os parâmetros (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2024c). Dessa forma, houve a revisão publicada em 2024, instituída pela Resolução CNE/CEB n.º 1/2024, que afirma o compromisso com a equidade ao situá-la como eixo estruturante de todas as recomendações. Passa a incorporar explicitamente o enfrentamento das desigualdades e a inclusão social nas políticas públicas de Educação Infantil, reafirmando as DCNEI e a BNCC como documentos curriculares de referência, de modo a assegurar coerência entre parâmetros de qualidade e orientações curriculares. Além disso, amplia o campo de atenção às diversidades de matriz sociocultural, territorial, econômica, étnico-racial, de gênero e etária, incluindo comunidades ribeirinhas, quilombolas, povos do campo e populações em áreas florestais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2024c).

Para abarcar a pluralidade de aspectos necessários à garantia simultânea de qualidade e equidade, o texto de 2024 foi estruturado em cinco dimensões principais (BRASIL, 2024b):

- **Dimensão 1- Gestão da Educação Infantil:** trata dos processos de governança democrática, da participação social e da responsabilidade entre gestores, famílias e comunidade;
- **Dimensão 2- Identidade e formação profissional:** relativa às condições de trabalho e aos programas de formação inicial e continuada voltados às especificidades da primeira infância;
- **Dimensão 3- Proposta Pedagógica:** exige a elaboração da proposta pedagógica com base no documento curricular, definindo objetivos de aprendizagem, metodologias e estratégias de avaliação formativa, além do registro da aprendizagem, em consonância com as DCNEI e a BNCC;
- **Dimensão 4- Avaliação na/da Educação Infantil:** abrange mecanismos de autoavaliação institucional e acompanhamento do desenvolvimento infantil por meio de indicadores e instrumentos participativos, assim como avaliação da qualidade da oferta da Educação Infantil;
- **Dimensão 5- Infraestrutura, edificações e materiais:** estabelece parâmetros para ambientes físicos e recursos pedagógicos seguros, acolhedores e apropriados para bebês e crianças.

Essas são as dimensões dos novos PNQEI; eles vieram como anexo da homologação das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (DONQEEI, Resolução CNE/CEB n.º 1/2024), cuja vigência confere caráter obrigatório a essas orientações (BRASIL, 2024a) — algo inovador em comparação a 2006, ano em que os parâmetros foram publicados apenas em caráter referencial.

Para a análise dos dados, foram examinados os novos parâmetros nacionais, e foram selecionados indicadores que têm relação mais direta com a gestão pedagógica ou com ações esperadas de uma liderança pedagógica na Educação Infantil. Esses indicadores são: a) Autoavaliação institucional; b) Organização de espaços, tempos e materiais; c) Registro pedagógico e acompanhamento das práticas pedagógicas e aprendizagens; d) Frequência escolar; e) Práticas de compartilhamento com famílias e comunidade.

Os documentos oficiais descrevem que as unidades de educação infantil devem articular procedimentos para acompanhamento contínuo do trabalho pedagógico e do desenvolvimento das crianças, sem finalidade de seleção, mas como instrumento de diagnóstico e planejamento coletivos (BRASIL, 2024b, p. 29). O documento recomenda o uso

dos Índiques, concebidos em 2009 (BRASIL, 2009b), como ferramenta para a autoavaliação (BRASIL, 2004b).

A gestão de espaços, tempos e materiais recebeu atenção especial desde a edição de 2006 dos PNQEI, mas a nova atualização ampliou suas prescrições, incluindo mobiliários e recursos adaptados às necessidades de crianças, respeito aos ritmos individuais e diversidade cultural (BRASIL, 2024b, p. 28; BRASIL, 2017, p. 39). Já a rotina e a organização do tempo escolar, passam a integrar obrigatoriamente as modalidades de agrupamento e as transições orientadas entre propostas pedagógicas, reduzindo tempos de espera das crianças entre uma proposta e outra (BRASIL, 2024b, p. 28).

No que tange ao registro das práticas e aprendizagens, o acompanhamento individualizado por meio de múltiplos registros — relatórios, portfólios, fotografias e outros é reforçado pelo DONQEEI como balizador do processo avaliativo, sem caráter classificatório, mas para promover realinhamentos pedagógicos constantes (BRASIL, 2024a; BRASIL, 2017). A frequência escolar, antes apenas mencionada em termos de garantia de vagas, passa a ser objeto de busca ativa e registro sistemático de presença, especialmente para crianças em idade de matrícula obrigatória (BRASIL, 2024b).

Por fim, o indicador de compartilhamento das produções destaca a importância de reuniões periódicas com famílias para socializar as propostas pedagógicas e os registros sobre o desenvolvimento infantil, promovendo a corresponsabilização e a transparência do processo educativo (BRASIL, 2024b). Assim, ao direcionar a análise de dados para esses aspectos, pretende-se compreender como as diretoras mobilizam os instrumentos legais e operacionais para efetivar a gestão pedagógica.

2.2.3. O Lugar Estratégico do Diretor como liderança na gestão escolar

Analisamos as condições institucionais que moldam o trabalho do diretor na Educação Infantil. Cabe agora compreender como essas diretrizes se traduzem na prática cotidiana e quais desdobramentos emergem desse encontro entre norma e ação. A compreensão da liderança pedagógica na figura do diretor nas instituições de Educação Infantil exige uma análise que articule tanto os fatores contextuais e institucionais quanto os elementos subjetivos e individuais que atravessam a atuação dos diretores ou diretoras escolares.

No plano institucional, a liderança exercida pelos diretores está condicionada pelas formas como o Estado organiza e regula o funcionamento das escolas públicas. O ponto de partida é a tensão permanente em que o diretor escolar se encontra: de um lado, a autonomia formal assegurada pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996, que preveem a

gestão democrática e a autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas; de outro, a discricionariedade operacional, ou seja, a margem de decisão e julgamento que os gestores possuem dentro de limites normativos e políticos, frequentemente condicionada por fatores como a distribuição de competências entre os entes federativos, a rigidez orçamentária, as diretrizes centrais e as dinâmicas políticas entre União, estados e municípios (FERNANDES; CAMPOS, 2015; EXNER, 2021).

Quando nos voltamos especificamente à Educação Infantil, essas tensões ganham contornos ainda mais agudos. Apesar da autonomia legislativa conferida aos diretores para definir estratégias pedagógicas, na prática, boa parte desses objetivos chega pré-formatada pelas secretarias municipais de educação. O diretor passa, então, a exercer uma função predominantemente executiva, implementando normas sem dispor, muitas vezes, dos recursos ou da formação necessários. Nessa condição, sua atuação aproxima-se do que Lipsky (1980) descreve como *street-level bureaucracy* ou, em termos nacionais, do “burocrata de médio escalão” (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014): um agente cuja principal atribuição é interpretar e operacionalizar políticas, e não necessariamente inovar ou redefini-las. Paradoxalmente, as mesmas diretrizes que restringem sua margem de decisão podem ser suficientemente vagas para permitir interpretações subjetivas, resultando em variações significativas entre unidades educacionais, nem sempre promovendo a qualidade almejada na Educação Infantil (EXNER, 2021).

Segundo Exner (2021), isso gera, como consequência, a indefinição do papel do diretor na Educação Infantil. Na prática, o diretor dessa etapa é simultaneamente demandado a ser gestor de recursos, executor de políticas definidas em outros níveis e um líder sensível às especificidades da infância, em um contexto marcado por indefinições quanto às atribuições prioritárias deste cargo. Esse atravessamento de funções cria um cenário de ambiguidade e tensão, pois o diretor transita entre as expectativas da comunidade, as exigências das secretarias e as demandas familiares, muitas vezes sem diretrizes ou formação que o orientem sobre como organizar, delegar e compartilhar essas múltiplas responsabilidades com os demais profissionais da unidade educacional.

Além disso, os diretores precisam lidar com desafios cotidianos, como o alto absenteísmo dos professores. Dessa forma, a atuação do diretor escolar na Educação Infantil configura-se como um campo de tensões entre a autonomia formal e a discricionariedade operacional, refletindo a indefinição de papéis.

Na Educação Infantil, um currículo organizado por campos de experiências — que exigem uso flexível dos espaços e tempos — torna crucial a articulação estreita entre direção e professores: a coerência entre proposta curricular e prática cotidiana depende do alinhamento que o diretor e a equipe gestora instituem entre ambientes, materiais e ritmos de trabalho.

Muitas unidades, sobretudo em contextos de restrições orçamentárias e baixa valorização da etapa, contam com apenas um gestor — o diretor ou a diretora — o que torna ainda mais fundamental o exercício da liderança pedagógica por parte desses profissionais. Já nas unidades em que há coordenadores pedagógicos, estes permanecem subordinados à decisão final da direção, o que reforça o locus decisório do cargo.

Para além das condições externas, o exercício da liderança é também atravessado por fatores subjetivos, especialmente pela autopercepção que as diretoras possam ter sobre seu papel e suas competências. A forma como as diretoras compreendem sua atuação é moldada por sua trajetória profissional, valores pessoais, experiências anteriores e também pelas oportunidades de formação e apoio institucional.

Pesquisas recentes reforçam esse ponto, os autores Ralebese, Jita e Badmus (2025) apontam que a autopercepção impacta diretamente dimensões centrais como o estabelecimento de metas, a coordenação pedagógica e o clima escolar. Pinkas (2022), por sua vez, destaca que diretores com percepção acurada de seu estilo de liderança demonstram maior coerência entre intenção e prática, além de desenvolverem maior empatia e consciência crítica.

Estudos na área da Educação Infantil como os de Fabry, Barblett e Knaus (2022) mostram que líderes que conhecem bem suas práticas conseguem criar ambientes colaborativos e fomentar o protagonismo docente. Tschannen-Moran; Gareis (2004) ressalta a importância da autoeficácia e do autoconhecimento por parte dos líderes, por meio de práticas reflexivas como feedback estruturado e análise de trajetórias profissionais.

Portanto, a liderança pedagógica eficaz depende não apenas de condições institucionais adequadas, mas também do investimento no desenvolvimento subjetivo e reflexivo. Quando conscientes de suas potencialidades e limitações, os(as) diretores (as) tendem a desenvolver uma liderança mais estratégica e colaborativa, alinhada às necessidades reais da comunidade escolar.

Diante desse quadro, discutir a liderança pedagógica exercida pela figura do diretor ou da diretora escolar torna-se necessário para a promoção da qualidade na Educação Infantil. Desenvolver um modelo de liderança escolar estratégico, sensível às especificidades da infância e alinhado às demandas territoriais implica repensar o arranjo atual. Para isso, é preciso fortalecer as condições institucionais, qualificar a gestão dos recursos financeiros e aprimorar as instâncias de participação coletiva que ampliem efetivamente a autonomia das diretoras, oferecendo o devido respaldo institucional. Além disso, é essencial desenvolver a autopercepção crítica das diretoras, por meio de formações contínuas, escuta institucional, práticas de reflexão coletiva e desenvolvimento de competências de liderança.

Essas ações podem contribuir para que o diretor ou diretora ultrapasse a atuação meramente burocrática, assumindo-se como líder de inovação pedagógica capaz de integrar cuidado e educação de forma sustentável. Apoiar o desenvolvimento profissional dos diretores configura-se como uma estratégia essencial para fortalecer seu papel na promoção da qualidade na Educação Infantil.

2.3 Panorama das pesquisas acadêmicas sobre o tema

Entre outubro de 2024 e abril de 2025, realizou-se uma busca não sistemática em quatro repositórios nacionais, com o objetivo de localizar estudos alinhados aos propósitos desta dissertação e, assim, avaliar seu grau de originalidade no contexto brasileiro. Cabe salientar que também foram realizadas buscas exploratórias em bases internacionais, a fim de fundamentar o conceito de liderança pedagógica discutido na seção anterior. Para a pesquisa nacional, adotaram-se seis estratégias de busca, detalhadas a seguir:

De início consultou-se o (1) Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) com os descritores “liderança pedagógica” AND “diretor” AND “educação infantil”, restringindo o período a 2017-2024. (2) No mesmo repositório, aplicou-se uma variação – “liderança pedagógica” AND “educação infantil”, sem o descritor “diretor”. (3) e (4) A pesquisa foi então estendida, com idênticos descritores e sem recorte temporal, à Scientific Electronic Library Online (SciELO) e ao Catálogo de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos da CAPES. (5) Ainda no Portal CAPES, realizou-se uma busca específica com “diretor” AND “educação infantil”.(6) Por fim, busca por estudos empíricos que relacionam a prática do diretor com a qualidade da educação infantil nos repositórios nacionais supracitados e no Google Scholar.

Adicionalmente, uma busca ampliada por “diretor” AND “educação infantil” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES recuperou 384 trabalhos (todas as datas). Todavia, devido ao escopo desta revisão, não foi possível examinar detalhadamente a aderência de cada registro a esta pesquisa.

Na primeira busca, identificaram-se 11 trabalhos na BDTD, dos quais quatro foram excluídos por não apresentarem pertinência ao objeto de estudo, uma vez que não tratavam da atuação do(a) diretor(a), da gestão escolar ou da liderança na Educação Infantil. A segunda busca, com o descritor “liderança pedagógica AND diretor”, recuperou os mesmos trabalhos relevantes da pesquisa inicial. Já no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontrados 13 trabalhos, sendo oito considerados pertinentes. Os achados provenientes da BDTD e do Catálogo de dissertações e teses da CAPES que guardam convergência com a temática serão detalhados a seguir. Para fins de classificação, adotaram-se três níveis de pertinência:

- **Alta relação** – estudos que discutem liderança exercida por diretores na Educação Infantil (incluindo, mas não necessariamente restringindo-se à liderança pedagógica).
- **Média relação** – estudos que abordam gestão escolar ou liderança no âmbito pedagógico, porém sem foco específico na figura do diretor ou sem tratar diretamente da liderança pedagógica.
- **Baixa relação** – categoria que engloba estudos que tratam da figura do(a) diretor(a) ou de aspectos da gestão escolar na Educação Infantil apenas de modo tangencial ao enfoque pedagógico.

Conforme os critérios de pertinência estabelecidos, o Quadro 4 sintetiza os trabalhos identificados nos repositórios analisados, distribuindo-os por grau de relação com o objeto desta dissertação.

Quadro 4 – Dissertações e Teses nacionais convergentes com a pesquisa

Nº	Classificação	Referência (formato ABNT 2023)	Bases
1	Alta relação	EXNER, Marina Katurchi. <i>A construção contextual das lideranças escolares: um estudo sobre a educação infantil paulistana</i> . 2021. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Fundação Getulio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2021.	BDTD; CAPES

2	Média relação	CRUZETTA, Danieli D’Aguiar. <i>Gestão escolar da educação infantil brasileira: base legal, tendências e perfil.</i> 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.	BDTD; CAPES
3	Média relação	BORGES, Ana Lúcia. <i>Formação continuada de gestores na educação infantil na perspectiva da educação desenvolvete.</i> 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2022.	BDTD; CAPES
4	Média relação	MARINHO, Paula Pantoja Loureiro. <i>Competências gerenciais do gestor escolar em instituições privadas de ensino frente à liderança sustentável educativa.</i> 2021. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.	BDTD; CAPES
5	Média relação	THEODOSSIOU, Roberta de Freitas. <i>Minha atuação como diretora escolar na perspectiva de gestão colaborativa: estratégias em um CEI da rede parceira do município de São Paulo.</i> 2023. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.	BDTD; CAPES
6	Média relação	VARGAS, Moema Crisóstomo Guimarães. <i>Significações e sentidos produzidos sobre o lugar da direção no processo de formação docente na escola.</i> 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.	CAPES
7	Baixa relação	OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. <i>Diversidade étnico-racial no currículo da educação infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo.</i> 2017. Tese (Doutorado) – [Instituição não informada], 2017.	BDTD
08	Baixa relação	LIMA, Luana Lodi. <i>Currículo da cidade – educação infantil e a formação dos coordenadores pedagógicos na rede municipal de ensino de São Paulo: divergências e convergências.</i> 2023. Dissertação (Mestrado) – [Instituição não informada], 2023.	BDTD; CAPES

Fonte: Elaboração própria

No Portal de Periódicos da CAPES, adotaram-se duas estratégias de busca complementares. A primeira, com os descritores “liderança pedagógica” AND “diretor” AND “educação infantil”, resultou em seis artigos, dos quais apenas dois revelaram pertinência ao escopo desta dissertação. A segunda, utilizando “diretor” AND “educação infantil”, recuperou

23 artigos, mas somente três apresentaram convergência com a temática investigada. Assim, o corpus final desta etapa totaliza cinco estudos. Na base SciELO, identificou-se apenas um artigo, centrado na liderança pedagógica exercida por professores em contextos de educação inclusiva, razão pela qual foi excluído da análise. A seguir o quadro com os cinco artigos mapeados.

Quadro 5 – Artigos de Periódicos CAPES convergentes com a pesquisa

Nº	Categoria	Referência (ABNT 2023)	Fonte
1	Alta	PINAZZA, Mônica Appezzato. <i>Liderança de um contexto educacional em mudança</i> . Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, v. 27, n. 51, p. 85-103, 2018.	Periódicos CAPES
2	Alta	CAVALHERI, G. M.; SILVA, L. T.; PASCHOALOTTO, M. A. C.; ENDO, G. Y. <i>Variáveis que influenciam a performance dos alunos na Educação Infantil: uma contribuição aos gestores públicos de ensino</i> . South American Development Society Journal, v. 8, n. 22, p. 1-18, 2022.	Periódicos CAPES
3	Média	ALBERT, Évelin; CERBARO, Nicole; GOLLUB, Aline. <i>Escola participativa: diálogos entre colaboração e escuta</i> . Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 9, p. 91 553-91 569, 2021.	Periódicos CAPES
4	Média	PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira; MARIN, Alda Junqueira. <i>Estudo sobre a organização do trabalho pedagógico em uma escola pública municipal: evidências das formas de controle e de sua determinação política</i> . Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 28, n. 150, 2020.	Periódicos CAPES
5	Baixa	NEVES, Maria Leticia; SCHNECKENBERG, Marisa; LIMA, Michelle Fernandes. <i>As formas de provimento na gestão democrática da educação pública e seus impactos na valorização docente</i> . Impulso, v. 28, n. 71, p. 19-32, 2018.	Periódicos CAPES

Fonte: Elaboração própria

Nos estudos de alta convergência – Três trabalhos dialogam diretamente com o escopo desta dissertação. A dissertação de Exner (2021) é a referência mais próxima: ao analisar cinco EMEIs paulistanas, a autora propõe um modelo contextual que explica quatro perfis de liderança (democrática, pedagógica, reguladora e articuladora) a partir de trajetória profissional, interações cotidianas e contexto institucional. O estudo demonstra como a discricionariedade da diretora, mediada por pressões comunitárias e restrição de recursos, produz estilos distintos de liderança – arcabouço conceitual diretamente aproveitado na tipologia deste trabalho. No artigo de Pinazza (2018), a formação contínua em contexto é

investigada por meio de uma “investigação-ação” em um CEI público; o achado central é a constituição de uma liderança partilhada entre diretora e coordenadora pedagógica, sustentada pelo alinhamento de valores e pela Pedagogia-em-Participação. Essa noção de dupla liderança reforça a importância das interações dentro da equipe gestora, aspecto analisado no presente estudo. Já Cavalheri et al. (2022) exploram, a partir do olhar de ex-diretor e ex-professores, variáveis que influenciam a performance de crianças na Educação Infantil. Embora o foco sejam fatores socioeconômicos e formação docente, o artigo explicita que a atuação da diretora condiciona o ambiente de aprendizagem, oferecendo evidências empíricas para relacionar liderança e qualidade educativa.

Estudos de convergência moderada – Sete produções abordam elementos centrais da gestão ou da formação de lideranças, mas sem tratar da liderança do diretor. Borges (2022) acompanha um grupo de autoformação de gestores na Grande São Paulo e demonstra que, quando diretores assumem o papel de organizadores do ambiente formativo, há repercussões positivas nas práticas docentes – contribuição valiosa para discutir *feedback* pedagógico neste trabalho. Theodossiou (2023) descreve estratégias de uma diretora de CEI conveniado para instaurar uma gestão colaborativa, revelando caminhos práticos para ampliar a participação comunitária sob forte regulação municipal. Marinho (2021), embora situado em escolas particulares de Campina Grande-PB, evidencia como experiências pessoais estruturam competências gerenciais alinhadas à liderança sustentável, ressaltando dimensões técnicas, sociais e comportamentais também presentes no setor público. No plano quantitativo, Cruzetta (2023) analisa 33.741 escolas do Censo 2019 e mostra diferenças de perfil entre dirigentes de instituições públicas e conveniadas, indicando que exigências de protagonismo e liderança recaem sobretudo sobre o diretor; o estudo amplia a compreensão da realidade brasileira, ainda que não aprofunde estilos de liderança. Os artigos de Penna & Marin (2020) e de Albert, Cerbaro & Gollub (2021) discutem, respectivamente, as formas de controle na organização do trabalho pedagógico e práticas participativas mediadas pela escuta, oferecendo panoramas microanalíticos de relações entre equipe gestora e professores. Por fim, a tese de Araujo (2018) foca coordenadores pedagógicos, mas reforça a ideia de liderança compartilhada em culturas formativas, trazendo indicadores relevantes para dialogar com a dimensão relacional da direção.

Os estudos de convergência periférica – Três trabalhos fornecem contexto, mas abordam a direção de maneira tangencial. Oliveira (2017) investiga práticas antirracistas no currículo de uma EMEI paulistana e menciona a liderança da diretora apenas como pano de

fundo. Lima (2023) analisa a formação de coordenadores para implementar o “Currículo da Cidade”, iluminando a interface direção–coordenação, mas sem examinar a atuação diretiva. Já Neves, Schneckenberg & Lima (2018) discutem formas de provimento de diretores e seus impactos na valorização docente, contribuindo mais à compreensão de mecanismos de seleção do que a estilos de liderança.

As lacunas evidenciadas pela revisão, sobressaem quatro vazios, que são: (1) predominância de estudos no Sudeste e ausência de investigações em municípios nordestinos de porte médio; (2) pouca articulação entre tipologias de liderança propostas no exterior (transformacional, distributiva e sobretudo, a pedagógica) e a realidade da Educação Infantil brasileira – apenas Exner (2021) avança nesse ponto, porém o foco dela não é o pedagógico; (3) escassez de análises que conectem práticas de liderança a indicadores de qualidade da educação infantil, tema central desta pesquisa.

Com o propósito de verificar se a literatura quantitativa brasileira já abordava liderança pedagógica na Educação Infantil e sua relação com a qualidade das práticas ou as aprendizagem das crianças, realizou-se a etapa 7 de busca com os descritores “aprendizagem na educação infantil” OU “Qualidade das práticas pedagógicas” AND “diretor no Brasil” AND “quantitativo” em repositórios nacionais e no Google Scholar. Os estudos localizados a partir dessa estratégia compõem o Quadro 6, que sintetiza as evidências de associação entre práticas diretivas e resultados de aprendizagem.

Quadro 6 – Estudos quantitativos sobre a relação entre práticas de liderança de diretores(as) e aprendizagem na educação infantil

Estudos empíricos encontrados:	Título do trabalho
Modelagem de equações estruturais mostrou que práticas de liderança pedagógica – planejamento compartilhado, feedback docente e uso de dados – impactam indiretamente os escores de linguagem e matemática via clima escolar e autoeficácia docente. Feito no Rio de Janeiro – 2023 (46 pré-escolas municipais). Estudo longitudinal; questionários a diretoras, professoras e famílias + teste cognitivo PIPS (\approx 1 200 crianças).	Gestão e docência na pré-escola: relação entre a liderança pedagógica, autoeficácia docente e o desenvolvimento das crianças (AUGUSTO; FRANKLIN, 2023).
Conjunto de práticas de liderança do diretor explicou parte da variância inicial nos escores de leitura e matemática, mesmo após controle socioeconômico. Multicidades – 2020 (123 escolas; 6 379 crianças). Estudo longitudinal coordenado por Koslinski & Bartholo.	Desigualdades de oportunidades educacionais no início da trajetória escolar (KOSLINSKI; BARTHOLO, 2020).

Clima escolar mediado pela liderança da diretora correlacionou-se positivamente ($r \approx 0,30$) ao desenvolvimento cognitivo (vocabulário). Rio de Janeiro – 2021 (40 salas observadas). Meta-análise de clima escolar + observação CLASS.	Efeitos do clima escolar na Educação Infantil: uma revisão sistemática (PEREIRA, 2021).
Na pré-escola cuja diretora exercia liderança instrucional ativa, crianças apresentaram melhor interação e desempenho inicial em linguagem do que na escola de perfil transmissivo. Fortaleza-CE – 2019 (2 pré-escolas). Estudo de caso comparativo.	Liderança pedagógica: um estudo de caso multicontexto numa pedagogia transmissiva e numa pedagogia participativa (PEREIRA, 2019).
Estilo de liderança transformacional da diretora elevou o clima organizacional e a qualidade de sala (ECERS-R); autores discutem provável efeito sobre aprendizagem (sem mensuração direta). Santa Catarina – 2020 (1 creche comunitária). Estudo de caso; entrevistas + questionário de clima.	Estilo de liderança e seus impactos sobre o clima organizacional escolar – um estudo de caso em uma unidade de educação infantil (SILVA, 2020).

Fonte: Elaboração própria

Os poucos estudos quantitativos brasileiros que investigam a relação entre a liderança de diretoras(es) e a qualidade da Educação Infantil convergem em um conjunto de características-chave de liderança pedagógica. Práticas como planejamento pedagógico compartilhado, feedback formativo constante e uso sistemático de dados mostram-se associadas a ganhos indiretos em linguagem e matemática, mediadas pelo fortalecimento do clima escolar e da autoeficácia docente (AUGUSTO; FRANKLIN, 2023; KOSLINSKI; BARTHOLO, 2020). Além disso, diretoras(es) que cultivam clima escolar positivo, mantêm presença instrucional ativa com as turmas adotam estilos transformacionais ou distributivos tendem a promover interações de maior qualidade entre professores e crianças, refletindo-se em melhor engajamento e desenvolvimento cognitivo (PEREIRA, 2019; SILVA; SOARES, 2020; PINAZZA, 2018). É válido ressaltar que, quando se avaliam indicadores de desenvolvimento, o foco segue sendo o cognitivo.

Outro achado recorrente diz respeito ao papel do(a) diretor(a) como organizador(a) do meio formativo: ao estruturar formação continuada diretamente ligada às necessidades da turma, a liderança fomenta práticas pedagógicas centradas na criança e alinhadas ao currículo (BORGES, 2022). A articulação com famílias e comunidade também desponta; estratégias de escuta e participação ampliam frequência, senso de pertencimento e aprendizagem das crianças (THEODOSSIOU, 2023; CAVALHERI et al., 2022).

As evidências nacionais convergem com a literatura internacional que embasa este estudo—particularmente os trabalhos de Robinson, Leithwood e Fabry—ao destacarem que a capacidade da diretora de articular formação continuada, promover clima escolar positivo e engajar famílias constitui vetor decisivo para a melhoria da aprendizagem na primeira infância (BORGES, 2022; THEODOSSIOU, 2023; CAVALHERI et al., 2022; ROBINSON, 2011; LEITHWOOD et al., 2004; FABRY, 2020). Esse diálogo entre achados nacionais e internacionais potencializa o presente trabalho ao permitir mapear, no contexto brasileiro, práticas de liderança pedagógica já validadas em outros sistemas educacionais, mas ainda pouco investigadas em unidades de educação pública do Nordeste. A pesquisa inova ao recorrer a tais aportes teóricos e empíricos para caracterizar, por meio de abordagem qualitativa, a percepção das diretoras sobre seu próprio estilo de liderança, articulando-o a indicadores de qualidade reconhecidos e oficiais no país.

Dessa forma, o presente estudo se caracteriza como original ao aprofundar a temática da liderança pedagógica na figura dos diretores na Educação Infantil, em diálogo com os indicadores nacionais de qualidade para essa etapa, contribuindo para suprir lacunas identificadas na literatura. Além disso, aporta evidências empíricas oriundas do Nordeste brasileiro — região ainda pouco representada nos estudos sobre o tema. O trabalho integra referenciais internacionais (como dos autores Robinson, Leithwood e Fabry) com os documentos oficiais brasileiros (a Matriz de Competências do Diretor Escolar, a BNCC da Educação Infantil, as DCNEI e os PNQEI). Espera-se, assim, oferecer subsídios às políticas municipais de desenvolvimento profissional que valorizem as especificidades da Educação Infantil e fortaleçam a atuação de suas diretoras.

2. METODOLOGIA

O Capítulo 2 da metodologia está organizado em três seções. Na Seção 3.1, apresenta-se a abordagem metodológica adotada. A Seção 3.2 caracteriza o contexto local da investigação. Por fim, a Seção 3.3 descreve a organização para a análise dos dados, incluindo o roteiro de entrevista, a criação dos indicadores de análise e o processo de transcrição.

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o nº CAAE 80487224.4.0000.550. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo, na qual se optou pela aplicação de entrevistas semiestruturadas, realizadas com 10 diretoras da Educação Infantil do município de Patos-PB. A seguir, apresenta-se todo o processo metodológico adotado.

2.1 Abordagem metodológica

O objetivo desta pesquisa é caracterizar a percepção das diretoras da Educação Infantil do município de Patos-PB acerca de sua atuação e de seus papéis, à luz do conceito de liderança pedagógica adotado e dos documentos oficiais da Educação Infantil brasileira. Os objetivos específicos são: Analisar a presença de características de liderança pedagógica nas práticas relatadas pelas diretoras (Eixo 1 de análise); Investigar suas motivações, como se auto-avaliam, assim analisar se elas se reconhecem (ou não) como lideranças pedagógicas (Eixo 2 de análise); Investigar o suporte institucional oferecido pela Secretaria Municipal de Educação para o exercício da liderança pedagógica (Eixo 3 de análise); Por fim, o quarto objetivo é examinar os desafios enfrentados em cada um dos eixos acima (eixo 4 de análise).

A abordagem metodológica desta pesquisa é qualitativa, escolhida por permitir uma exploração profunda dos significados e contextos socioculturais relatados pelas diretoras de unidades educacionais de Educação Infantil. Conforme aponta Creswell e Creswell (2021), a investigação qualitativa não se limita à coleta de dados, mas envolve sua interpretação baseada nos significados que os participantes atribuem às suas vivências, possibilitando ao pesquisador compreender em profundidade contextos históricos e sociais distintos. Além disso, esse tipo de abordagem permite capturar a complexidade das relações humanas em situações específicas, fundamental para desvendar os desafios enfrentados pelas diretoras no exercício da liderança pedagógica.

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as diretoras da Educação Infantil da rede pública do município de Patos-PB. De acordo com Seidman (2019), a flexibilidade na condução de entrevistas permite ao entrevistador adaptar as perguntas conforme as particularidades que emergem durante o processo, proporcionando uma compreensão mais profunda e contextualizada das experiências dos participantes. Esse método ressalta a importância da interação humana e da capacidade de explorar nuances nas respostas, aspecto central na essência de uma pesquisa qualitativa.

Ao adotar métodos como a entrevista semiestruturada em pesquisas qualitativas, é essencial estar atento a certas precauções e responsabilidades para garantir a integridade e a relevância dos resultados. Ruslin et al (2022) alertam para a necessidade de compreender os limites desses instrumentos e respeitar suas exigências específicas. Isso inclui reconhecer as possíveis influências que a presença do pesquisador pode exercer sobre os entrevistados e a forma como as perguntas são formuladas e respondidas. A interação no contexto das

entrevistas pode condicionar as respostas, sobretudo em entrevistas semiestruturadas, nas quais a liberdade do participante para expressar pensamentos pode, por vezes, conduzir a desvios ou a respostas menos focalizadas.

O desenho da amostra foi elaborado por meio de uma abordagem de amostragem intencional, conforme sugerido por Patton (2015), que a define como uma estratégia que contribui para o aprofundamento da compreensão sobre o contexto investigado. Foram definidos os seguintes critérios de seleção dos participantes:

- (i) 3 a 4 diretores com variação no tempo de carreira, para analisar se a identidade profissional difere conforme o tempo de serviço;
- (ii) 2 a 3 diretores com diferentes tipos de vínculo contratual, considerando possíveis modalidades de contratação ou concursos públicos no contexto de Patos;
- (iii) pelo menos 2 diretores de escolas do campo e 2 da área urbana, dada a significativa quantidade de crianças matriculadas nas escolas do campo.
- (iv) 2 a 3 diretores de escolas que atendem simultaneamente a educação infantil e o ensino fundamental, para verificar possíveis diferenças na gestão de múltiplas etapas;
- e (v) 2 a 3 diretores de escolas exclusivas de educação infantil.

O tamanho estimado da amostra variou entre 8 e 12 diretores, número considerado adequado para uma análise aprofundada dos dados, conforme as recomendações de Patton (2002). Os critérios de seleção, embora orientem a composição da amostra, não tiveram caráter impeditivo. Em caso de dificuldades na obtenção dos participantes previstos, foi adotada uma estratégia de amostragem por conveniência, contemplando diretores disponíveis para participação. Embora a amostragem por conveniência apresente menor rigor, ela é reconhecida como uma alternativa válida em situações de imprevistos, conforme aponta Patton (2015). No caso dessa pesquisa isso ocorreu, devido a disponibilidade das diretoras, os critérios foram seguidos em partes, tendo a necessidade de flexibilizar o rigor pré-definido de seleção das diretoras. A seleção foi realizada em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Patos-PB, que agendou entrevistas com 12 diretoras de unidades de Educação Infantil; porém, duas diretoras precisaram cancelar de última hora, ambas por imprevistos que aconteceram no dia da entrevista. Vale destacar que uma delas era a única diretora responsável pelas escolas do campo, e a outra dirigia uma instituição que abrangia Educação Infantil e anos finais do Ensino Fundamental, o que tornou a mostra menos diversa. A caracterização das diretoras será apresentada no próximo capítulo, dedicado aos resultados e à discussão.

Quanto aos procedimentos éticos, Seidman (2019) acrescenta que, ao realizar entrevistas, é importante assegurar a confidencialidade e o anonimato dos participantes quando necessário, bem como garantir que eles se sintam confortáveis e livres para compartilhar suas experiências sem qualquer pressão ou expectativa prévia. A ética na pesquisa é fundamental e envolve não apenas a proteção dos participantes, mas também a fidelidade na representação de suas vozes e vivências. Ao considerar esses cuidados, os pesquisadores podem aprimorar a qualidade e a confiabilidade de estudos qualitativos, garantindo que os dados coletados sejam válidos, éticos e representativos do fenômeno estudado.

Os cuidados éticos foram tomados durante a preparação e realização das entrevistas. Um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* foi enviado eletronicamente e entregue em mãos aos participantes, garantindo que estivessem cientes do propósito da pesquisa e dos procedimentos envolvidos. A confidencialidade e o anonimato foram rigorosamente mantidos, com a garantia de que os nomes dos diretores e das unidades permanecerão em sigilo. Durante as entrevistas, houve respeito pelas necessidades dos entrevistados, incluindo pausas para responder mensagens urgentes ou desligar o celular para evitar interrupções.

As entrevistas foram realizadas em uma escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA), escolhida pela SME por sua localização central e conveniência para todas as participantes, já que elas preferiram não realizá-las em suas próprias escolas. O processo ocorreu ao longo de três dias, com duas entrevistas por turno, totalizando 10 entrevistas. As conversas aconteceram em ambiente controlado — uma sala reservada da escola que, nos períodos da manhã e da tarde, ficava aberta apenas para os funcionários de limpeza —, proporcionando dinâmica aberta e confortável. As diretoras tiveram a liberdade de expor suas experiências sem pressa, e as sessões foram adaptadas conforme as necessidades de cada uma, com algumas entrevistas interrompidas por demandas urgentes via WhatsApp. Uma das diretoras (Diretora 2) precisou sair mais cedo, tendo respondido até a questão 29 do questionário, que continha 35 perguntas. A flexibilidade e a atenção às necessidades individuais garantiram a coleta de dados ricos e a manutenção de um ambiente ético e respeitoso.

Uma análise geral do bem-estar das participantes evidenciou que o tempo dedicado às entrevistas funcionou, para várias diretoras, como um “processo terapêutico”, conforme elas relataram utilizando desse termo. Esse momento proporcionou uma autorreflexão

profunda sobre suas práticas e abordagens pedagógicas. Muitas reconheceram a necessidade de buscar mais capacitação, a fim de fortalecer sua formação continuada. Ao mesmo tempo, algumas relataram vivenciar uma sobrecarga emocional e física, especialmente a diretora que atende anos iniciais e educação infantil, ela relatou que o município tem um compromisso muito forte com a alfabetização, principal meta educacional local.

É importante destacar que, conforme a Portaria Interministerial MEC/MF nº 4, de 30 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020), e sua atualização, a Portaria Interministerial MEC/MF nº 4, de 30 de abril de 2025 a complementação federal ao Fundeb busca valorizar as redes de ensino que apresentam avanços nos indicadores de atendimento e aprendizagem, incluindo as metas de alfabetização. Esse vínculo entre desempenho e financiamento tem gerado, segundo os relatos, um sentimento adicional de pressão e urgência nas equipes escolares por resultados em alfabetização, tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais.

2.2 Caracterização do contexto local da pesquisa- Patos-PB

O estudo foi conduzido no município de Patos, localizado no estado da Paraíba. Trata-se de uma importante cidade do sertão paraibano, considerada um polo universitário e econômico para os municípios menores da região, chamado de “Sertão da Paraíba”. Segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), Patos conta com uma população residente de aproximadamente 107. 774 habitantes.

A Rede Municipal de Educação de Patos oferece atendimento à Educação Infantil desde a Creche I (equivalente ao Berçário) até a Pré-Escola, abrangendo crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. O atendimento ocorre em duas modalidades: tempo parcial (cerca de quatro horas diárias) e tempo integral (sete horas ou mais), conforme a disponibilidade de cada unidade e a demanda local. Além da Educação Infantil, a rede atende ao Ensino Fundamental I e, em algumas escolas, também ao Ensino Fundamental II; assim como em outros municípios, parte do Fundamental II e todo o Ensino Médio é ofertado pela rede estadual (PATOS, 2024).

Quanto à oferta educacional, o município de Patos disponibiliza Educação Infantil tanto na rede privada quanto na rede pública municipal. Na rede municipal — que é o foco deste estudo —, segundo os dados compartilhados pela Secretaria Municipal de Educação, o atendimento ocorre em 33 Unidades de Educação Infantil, além de uma extensão vinculada a

uma das creches. Portanto, considerando essa extensão, o total é de 34 unidades que oferecem Educação Infantil (PATOS, 2024).

Das 34 unidades, 21 atendem crianças na faixa etária correspondente à creche (0 a 3 anos). Em 31 dessas unidades, são ofertadas turmas de Pré-Escola I e II. Ao fazer recorte sobre a oferta, apenas 3 escolas atendem exclusivamente crianças de 0 a 3 anos. Além disso, 17 das 34 unidades também oferecem atendimento ao Ensino Fundamental na mesma estrutura física. A maior parte das unidades, 20, funciona em período parcial (matutino e/ou vespertino), enquanto 14 operam em período integral.

As 34 unidades de Educação Infantil estão distribuídas entre a região urbana e rural do município. Na região rural, encontram-se 4 unidades da educação do campo, todas organizadas em turmas multisseriadas, o que significa que crianças de diferentes faixas etárias são atendidas na mesma sala, como estratégia para lidar com a baixa densidade populacional e a distância entre as residências. Já na zona urbana, a distribuição é feita em cinco regiões. Nessas, o atendimento é predominantemente por faixas etárias específicas; no entanto, há uma unidade urbana que organiza turmas multisseriadas apenas na Pré-Escola I e II, como forma de adaptação às condições locais (PATOS, 2024). A seguir apresenta-se o quadro com a distribuição das unidades educacionais, em relação aos recortes apresentados anteriormente:

Quadro 7- Distribuição das Unidades de Educação Infantil de Patos-PB

Faixa etária / Etapa atendida/ Tempo de atendimento	Número de unidades
Creche (0 a 3 anos)	21
Pré-escola (4 e 5 anos)	31
Apenas creche (0 a 3 anos)	3
Educação Infantil + Ensino Fundamental (mesma escola)	17
Atendimento em tempo parcial	20
Atendimento em tempo integral	14
Região urbana 1	5
Região urbana 2	8
Região urbana 3	9

Região urbana 4	8
Região Rural- Educação do Campo	4

Fonte: Elaboração própria com base nos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Patos-PB.

Contexto histórico do provimento de cargos da educação infantil do município:

Ao longo das entrevistas com supervisores de diretores, que fazem parte da Secretaria Municipal de Educação (SME), em relação ao provimento de gestores escolares, encontrou-se e destaca-se que o contexto do município passou por mudanças históricas (2022-2024) em relação aos cargos de gestão da SME, dos coordenadores pedagógicos e dos diretores e diretores adjuntos das unidades (PATOS, 2024b).

As mudanças resultaram do processo inicial de implementação do programa Sertão Criança, que é uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação, o Instituto Fefig⁴ e o Laboratório de Educação e Economia Social, o LEPES⁵ da Universidade de São Paulo. O programa iniciou no final do ano letivo de 2022 e permanece vigente até o momento, uma das contribuições do programa foi justamente a gestão dos cargos e papéis dos profissionais de educação infantil. (PATOS, 2024b).

No município, os três cargos previstos para a gestão escolar são nomeados da seguinte forma: **“gestores escolares”**, equivalente aos **diretores escolares**; **“gestores adjuntos”**, equivalente aos **diretores adjuntos**; e o terceiro cargo, **coordenadores pedagógicos**. Nesta pesquisa, para fins didáticos e em alinhamento com o referencial teórico adotado, a nomenclatura utilizada será: **diretores escolares**, **diretores adjuntos** e **coordenadores pedagógicos**.

A seguir, será apresentado o histórico do provimento dos cargos na SME relacionados à Educação Infantil, começando pelos técnicos da secretaria, após pelos coordenadores pedagógicos e, por fim, abordando o cargo de diretor escolar, que é o foco central desta pesquisa.

Mudança dos técnicos da SME

Antes da implementação do Programa SerTão Criança, no segundo semestre de 2022, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Patos contava apenas com uma

⁴ <https://fefig.org.br/>

⁵ <https://www.lepes.fearp.usp.br/>

profissional atuando exclusivamente na área da Educação Infantil. Além disso, havia cinco coordenadores pedagógicos regionais, cada um responsável por uma das regiões da cidade, que acumulavam funções de apoio tanto à SME quanto às unidades, realizando tarefas administrativas e pedagógicas ao mesmo tempo (PATOS, 2024b).

Com a chegada do programa, vinculado à USP de Ribeirão Preto e a realização de um diagnóstico inicial da rede municipal por meio de instrumentos avaliativos, foram elaborados planos de ação que apontaram a necessidade de um novo desenho organizacional. O objetivo era reduzir a sobrecarga dos profissionais, delimitar os papéis institucionais e garantir uma estrutura mais eficiente frente à complexidade das demandas da Educação Infantil (PATOS, 2024b).

Como parte dessa reorganização, propôs-se a criação de um Núcleo de Educação Infantil composto por três cargos: Coordenador, Coordenador Adjunto e Técnico Administrativo. Também se sugeriu a atuação de duas formadoras: uma para apoiar os diretores e outra os coordenadores pedagógicos. Contudo, devido a limitações financeiras, a SME incorporou apenas uma formadora, além da coordenadora já existente. Atualmente, o núcleo técnico da SME dedicado exclusivamente à Educação Infantil é composto por três profissionais (PATOS, 2024b).

Mudanças dos coordenadores pedagógicos:

A escolha dos coordenadores de educação é realizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), com a decisão final a cargo da Secretária de Educação. Os coordenadores podem ser nomeados tanto entre os professores da rede quanto entre profissionais externos, ou seja, não é necessário que sejam professores nem que sejam concursados. Embora a Secretária consulte ocasionalmente o Núcleo de Educação Infantil, a autoridade sobre as nomeações é exclusivamente dela (PATOS, 2024b).

Em 2022, a estrutura de coordenação na rede de educação contava com uma coordenadoria por região, distribuídas entre 5 regiões citadas acima e divididas como: Zona Leste, Zona Norte, Zona Sul e Zona Oeste, e a Zona Rural localizada perifericamente a essas regiões. Em 2023, o número de coordenadoras foi dobrado para duas por região e uma para a Educação do Campo, totalizando nove coordenadoras, cada uma responsável, em média, por duas unidades. Em 2024, a rede contou com 12 coordenadoras. A responsabilidade delas variam: algumas coordenadoras são responsáveis por duas unidades, enquanto outras cuidam de apenas uma, dependendo do tamanho das unidades educacionais (PATOS, 2024b).

Em relação às escolas que atendem simultaneamente à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, há uma coordenadora por escola responsável por acompanhar os professores de ambas as etapas dentro da unidade. Contudo, a rede informou que a formação continuada dos professores da Educação Infantil que atuam nessas escolas é realizada por uma única coordenadora, a coordenadora adjunta do Núcleo de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação. Essa profissional conduz as formações reunindo os professores de todas as turmas de Pré-Escola dessas escolas, garantindo o atendimento às especificidades dessa etapa (PATOS, 2024b).

Segundo o documento anexado disponibilizado pelo gerente da Secretaria Municipal de Educação, os coordenadores pedagógicos têm, de acordo com esse referencial institucional, um conjunto amplo de atribuições que orientam sua atuação em toda a Educação Básica. São elas: (1) participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP); (2) analisar, junto com o diretor, a lotação dos professores; (3) monitorar a execução do que foi planejado; (4) observar semanalmente as salas de aula; (5) garantir a formação continuada dos docentes; (6) articular, mediar e garantir os planejamentos das ações pedagógicas; (7) acompanhar o processo de aprendizagem por meio de avaliações; (8) organizar uma rotina de trabalho que priorize o alcance de metas pedagógicas; (9) fortalecer o trabalho interdisciplinar por meio de projetos diversos; (10) avaliar o alinhamento entre o currículo e a prática didática; (11) dedicar tempo para planejar e estruturar suas ações; (12) promover uma relação cordial, respeitosa e de valorização dos professores; (13) ter disponibilidade, paciência e atenção para receber os pais e responsáveis; (14) incentivar o compartilhamento e a articulação entre os membros da equipe; e (15) estimular práticas colaborativas que favoreçam um ambiente educacional positivo e cooperativo (PATOS, 2024b).

Mudança dos diretores e diretores adjuntos:

Antes de 2023, os diretores das unidades escolares eram escolhidos por indicação política. A partir de 2024, no entanto, a seleção de diretores e diretores adjuntos passou a ser realizada por meio de um processo seletivo, marcando uma mudança significativa em relação ao procedimento anterior, no qual as nomeações eram feitas exclusivamente pela secretária de educação e pelo prefeito (PATOS, 2024b).

O processo seletivo para o cargo de diretora foi realizado em 2023, conforme estabelecido no Edital Normativo n.º 001/2023 (PATOS, 2023a), destinado ao provimento de cargos em comissão para gestoras da educação básica, de acordo com os Decretos Municipais n.º 046/2022 (PATOS, 2022).

As candidatas aprovadas assumiram seus cargos no fim de 2023, ingressando oficialmente nas unidades escolares em 29 de novembro daquele ano (PATOS, 2024b). Durante as entrevistas, ao serem questionadas sobre a forma de seleção, verificou-se que a maioria já exercia a função de diretora anteriormente como indicação, evidenciando continuidade da gestão sob nova formalização legal, a partir do processo seletivo.

Segundo o Edital nº 001/2023, publicado no Diário Oficial do Município de Patos-PB em 16 de agosto de 2023, as atribuições do diretor escolar estão assim descritas abaixo, não há distinção entre as etapas e eles nomeiam o cargo de diretor como gestor escolar (PATOS, 2023):

Quadro 8- Atribuições das Diretoras conforme o diário oficial

O Gestor Escolar terá as seguintes atribuições:

Seção I

- I – representar a Secretaria Municipal de Educação na administração do estabelecimento;
- II – representar a Escola;
- III – presidir todos os atos escolares;
- IV – cumprir e fazer cumprir, na esfera de sua competência, as disposições legais relativas à organização e administração dos recursos humanos, do patrimônio e do material do estabelecimento;
- V – controlar a assiduidade e pontualidade dos docentes, funcionários, gerenciar e encaminhar as solicitações de férias à Secretaria Municipal de Educação;
- VI – cuidar da conservação, recuperação e manutenção do prédio e demais recursos físicos, equipamentos e materiais da escola;
- VII – acompanhar o cumprimento das normas disciplinares, bem como aplicar ou determinar a aplicação de penalidades, conforme as disposições deste Regimento Interno;
- VIII – manter intercâmbio com entidades públicas e privadas com atos, planos de interesse da Escola;
- IX – cumprir e fazer cumprir a legislação do ensino e as disposições deste Regimento Interno;
- X – planejar e supervisionar junto ao conselho escolar a utilização, aplicação e prestação de contas dos recursos financeiros recebidos pela escola;
- XI – usar a escrituração escolar e termos de abertura e encerramento dos livros de assentamento da escola (Atas dos conselhos, livros de ponto, livro de matrícula, dentre outros);
- XII – garantir a integração e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no ambiente escolar, uma vez que sejam os sistemas internos;
- XIII – zelar pelo cumprimento regular do plano de ação escolar, supervisionando seu desenvolvimento e aplicação;
- XIV – autorizar a matrícula e transferência dos alunos;
- XV – suspender, total ou parcialmente, as atividades da escola, em acordo com a Secretaria Municipal de Educação, quando esta medida se impuser em decorrência de alguma situação especial;
- XVI – delegar atribuições a seus subordinados, de acordo com suas funções;
- XVII – autorizar eventuais retificações ou ressalvas de dados nos registros ou assentamentos da escola;
- XVIII – supervisionar e incentivar a participação dos alunos em atividades esportivas, sociais, culturais;**

XIX – coordenar a elaboração de projeto não contemplado em programas e bolsas, mas de interesse para aprendizagem, submetendo-os à aprovação dos órgãos competentes;

XX – adotar decisões de emergência em casos não previstos neste Regimento, dando, de imediato, ciência do fato à equipe diretiva;

XXI – executar outras atribuições inerentes à função.

Seção II

I-Elaborar e executar sua proposta pedagógica:

II – Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III – Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV – Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V – Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente (*repetição no documento extraído*);

VI – Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII – Informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;

VIII- Notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

Seção III

I. Garantir o funcionamento da escola e o cumprimento dos horários por todos os profissionais;

II. Elaborar e validar, junto à Equipe Escolar, o Projeto Pedagógico da escola;

III. Adequar o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar aos novos padrões curriculares da educação nacional e local;

IV. Prestar contas e dar publicidade da execução dos recursos financeiros recebidos e utilizados nas diversas despesas da escola;

X. Acompanhar a organização do Calendário Escolar, junto à equipe, abrangendo os períodos de reuniões, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, bem como, os atos administrativos desenvolvidos pela Unidade de Ensino;

XI. Acompanhar a atualização dos sistemas informatizados de matrícula, objetivando a veracidade dos dados no censo escolar.

Fonte: PATOS. Prefeitura Municipal de Patos. *Edital nº 001/2023: Processo seletivo para gestores escolares*. Diário Oficial do Município, Patos-PB, 16 ago. 2023, p. 6–7.

No mesmo, constam as atribuições do gestor adjunto — equivalente ao cargo de diretor adjunto —, as quais estão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 9: Atribuições das Diretoras Adjuntas conforme o diário oficial

ATRIBUIÇÕES DO GESTOR ADJUNTO

- **Art. 18.** Ao Gestor Adjunto cabe colaborar com o Gestor Escolar da escola no desempenho de suas atribuições específicas e responder pela direção da unidade em horário que lhe for determinado.
- **Parágrafo único.** O Gestor Adjunto substituirá o Gestor Escolar em suas ausências e impedimentos, nos prazos e casos previstos em legislação específica, e exercerá as atribuições que lhes forem delegadas pelo Gestor Escolar.
- **Art. 19.** Caso a escola conte com mais de um gestor adjunto, o gestor escolar distribuirá entre eles as

suas atribuições, correlatas ao cargo.

Fonte: PATOS. Prefeitura Municipal de Patos. *Edital nº 001/2023: Processo seletivo para gestores escolares*. Diário Oficial do Município, Patos-PB, 16 ago. 2023, p. 7.

Dentre as diversas atribuições das diretoras e diretoras adjuntas, destacam-se aquelas relacionadas à gestão pedagógica, com isso, pode ser observado que legalmente elas têm atribuições pedagógica, que estão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 10- Atribuições Pedagógicas das Diretorias e Diretoras adjuntas de Patos-PB, segundo o diário oficial

- Supervisionar e incentivar a participação dos alunos em atividades esportivas, sociais, culturais;
- Coordenar a elaboração de projeto não contemplado em programas e bolsas, mas de interesse para aprendizagem, submetendo-os à aprovação dos órgãos competentes;
- Elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- Informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
- Notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.
- Elaborar e validar, junto à Equipe Escolar, o Projeto Pedagógico da escola;
- Adequar o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar aos novos padrões curriculares da educação nacional e local;
- Elaborar, junto à equipe escolar, considerando o Relatório Final 2022, as metas qualitativas e quantitativas dos Rendimentos Escolares, Abandono e Reprovação Escolar para o ano letivo de 2023;
- Fomentar e participar do Planejamento integrado com mediadores dos Programas no âmbito Federal, Estadual ou Municipal (para os dados antes de andamento) em conjunto com os professores e equipe da coordenação pedagógica;
- Planejar e acompanhar o Planejamento Pedagógico entre a Equipe da Secretaria de Educação e/ou Equipe Escolar, semanalmente;
- Acompanhar as discussões nas reuniões dos departamentos de planejamento dos professores e técnicos;
- Acompanhar os docentes nas atividades internas ou mesmo ir à organização;

Fonte: Elaboração Própria com base na fonte PATOS. Prefeitura Municipal de Patos. *Edital nº 001/2023: Processo seletivo para gestores escolares*. Diário Oficial do Município, Patos-PB, 16 ago. 2023, p. 6–7.

Quantidade de gestores por unidade:

Das 34 unidades educacionais que oferecem Educação Infantil (EI) no município de Patos (PB), foi observado que alguns profissionais responsáveis pela gestão escolar costumam acumular mais de um cargo. Ou seja, há casos em que um mesmo profissional atua como coordenador e diretor adjunto ou uma mesma coordenadora, atua em duas ou mais unidades educacionais ou atua como coordenador em uma unidade e como diretor adjunto em outra (PATOS, 2024b).

Embora quase todas as unidades possuam profissionais nos três cargos (coordenação, direção e direção adjunta), há exceções. As quatro escolas da zona rural que atendem crianças de 2 a 5 anos em salas multisseriadas, por exemplo, não possuem nem diretores adjuntos nem coordenadores para a Educação Infantil (PATOS, 2024b).

A seguir, o quadro 11 sintetiza as informações sobre a distribuição dos profissionais de gestão nas unidades de Educação Infantil, destacando o número de cargos por unidade e os acúmulos de função identificados. **No município de Patos-PB, denomina-se "creche" as unidades que atendem exclusivamente crianças da Educação Infantil, com idades de 0 a 3 anos ou de 0 a 5 anos e 11 meses. Já o termo "escola" é utilizado para as unidades que ofertam tanto a pré-escola quanto os anos iniciais do Ensino Fundamental (PATOS, 2024).**

Quadro 11: Distribuição de cargos nas Unidades de Educação Infantil de Patos-PB

Qº	Unidades de EI	Quantidade de Gestores de EI	Funções acumuladas
			Observação
1	Creche 1	3	-
2	Creche 2	3	Coordenador das Creches 2 e 14
3	Creche 3	3	Coordenador das Creches 3 e 13
4	Creche 4	2	Funções acumuladas: Coordenador + Diretor adjunto
5	Escola 1	3	-
6	Escola 2	3	-
7	Creche 5	3	-
8	Creche 6	3	Diretor adjunto das Creches 6 e 17 e Coordenadora da Creche 17
9	Creche 7		-
10	Creche 8	3	-
11	Creche 9	3	-
12	Escola 3	3	-
13	Escola 4	2	Não há Diretor adjunto
14	Escola 5		-
15	Creche 10	3	-
16	Creche 11	2	Funções acumuladas: Coordenador + Diretor adjunto
17	Creche 12	2	Funções acumuladas: Coordenador + Diretor adjunto
18	Escola 6	3	-
19	Escola 7	2	-
20	Escola 8	3	-
21	Escola 9	2	-

22	Escola 10	3	-
23	Escola 11	3	-
24	Escola 12	2	Funções acumuladas: Coordenador + Diretor adjunto
25	Creche 13	3	-
26	Creche 14	3	Coordenador das Creches 2 e 14
27	Creche 15	3	Coordenador Creche 1 e 15
28	Creche 16	3	-
29	Escola 13	3	-
30	Creche 17	2	Funções acumuladas: Coordenador + Diretor adjunto de 2 Creches (6 e 17)
31	Escola 14	2	Há dois gestores para as quatro escolas rurais. Um diretor responsável por acompanhar as quatro escolas e outro gestor, que fica alocado na SME, têm uma função diferente dos demais.
32	Escola 15		
33	Escola 16		
34	Escola 17		

Fonte: Elaboração própria conforme os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação (PATOS, 2024a; 2024b).

Das dez diretoras entrevistadas, três acumulam mais de um cargo na rede municipal — seja exercendo simultaneamente cargo de coordenadora pedagógica e diretora ou sendo diretora adjunta e coordenadora pedagógica em mais de uma unidades. Esse dado aponta para a sobreposição de responsabilidades na gestão escolar e será detalhado na seção de análise dos dados, quando for apresentada a caracterização individual das diretoras de forma anônima.

Quanto ao currículo da Educação Infantil de Patos, este se ancora nos princípios da DCNEI (BRASIL, 2009) e da BNCC (BRASIL, 2017), dialogando diretamente com o conceito de direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Conforme previsto na Proposta Curricular da Paraíba (PARAÍBA, 2018), preserva o núcleo comum instituído nacionalmente pela BNCC e o amplia com uma parte diversificada que incorpora especificidades culturais do sertão paraibano. Essa combinação assegura coerência com as diretrizes federais, ao mesmo tempo que legitima práticas pedagógicas contextualizadas.

O diferencial do documento local reside no detalhamento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixa etária. O currículo organiza-se em cinco etapas: Creche I (bebês até 1 ano e 6 meses), Creche II e III (crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Pré-Escola I e II (crianças de 4 a 5 anos e 11 meses). Essa estrutura aprofunda a organização etária adotada pela BNCC, desdobrando expectativas de desenvolvimento motor, socioemocional, cognitivo e linguístico em descritores mais precisos (PATOS, 2022).

Para esta pesquisa, é relevante ressaltar a convergência entre o currículo local e os documentos nacionais, uma vez que o roteiro de entrevistas foi elaborado com base nessas diretrizes federais. O alinhamento identificado reforça que as percepções das diretoras

dialogam com a BNCC, mas também com seu desdobramento específico para o contexto de Patos, permitindo análises mais consistentes.

Em relação às formações da SME voltadas para as diretoras ocorrem em três formatos, conforme mapeado nas entrevistas e no documento interno repassado pela rede municipal de ensino (PATOS, 2024b). O primeiro formato formativo está relacionado ao programa Sertão Criança, voltado exclusivamente para a Educação Infantil, que tem como objetivo qualificar a oferta educativa a partir das diretrizes dos documentos oficiais, como a BNCC. No âmbito desse programa, o LEPES realiza mensalmente formações com os técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SME), contando com a atuação desta pesquisadora como formadora. Esses técnicos, por sua vez, transpõem os conteúdos para as coordenadoras pedagógicas da rede, que têm a responsabilidade de desenvolver as formações com os professores com formação em serviço. Esses coordenadores são responsáveis por formar os professores da Educação Infantil. Paralelamente, as técnicas da SME oferecem formações para as diretoras, adaptando os conteúdos discutidos com os professores de modo que as diretoras possam acompanhar, apoiar o processo formativo desenvolvido pelos coordenadores em suas unidades.

Além dessas formações regulares, as diretoras participam esporadicamente de encontros promovidos pela gerência pedagógica da SME e são incentivadas a realizar cursos on-line, como os disponibilizados na plataforma AVAMEC. Contudo, a formação mais sistemática e consistente relatada pelas diretoras tem sido a ofertada no âmbito do Sertão Criança, dada sua regularidade e articulação com a prática docente.

Paralelamente ao Sertão Criança, a rede municipal conta com outro programa de formação: o “Educar pra Valer”, programa da Associação Bem Comum, cuja versão local é nomeada como “Meta Aprender”. Esse programa, diferentemente do Sertão Criança, é voltado exclusivamente para os anos iniciais do ensino fundamental, com foco exclusivo na alfabetização. Uma diretora que atua nas duas etapas mencionou que participa dos dois programas, mas com maior ênfase no Meta Aprender, uma vez que as responsabilidades quanto às ações desse ocupam grande parte de sua agenda.

Esse cenário sugere que as formações voltadas para a Educação Infantil tendem a ter menor prioridade quando a diretora também responde pelos anos iniciais, o que reforça a necessidade de atenção específica à etapa da Educação Infantil nas políticas de formação continuada. Além disso, nas unidades educacionais que atendem tanto à pré-escola quanto aos anos iniciais do ensino fundamental, a formação das professoras da pré-escola apresenta uma

configuração distinta. Nesses casos, diferentemente das demais unidades em que a formação em serviço é conduzida pela coordenadora pedagógica da escola, as formações do programa Sertão Criança são realizadas diretamente pela coordenadora técnica geral da SME, sem o envolvimento direto da equipe da própria unidade. Essa organização reforça a fragmentação no processo formativo e pode limitar a articulação entre a formação continuada e o cotidiano pedagógico dessas professoras, uma vez que a mediação não ocorre no interior da equipe educacional, mas de forma mais centralizada.

No caso específico das formações voltadas aos professores da Educação Infantil que atuam nas unidades educacionais que atendem exclusivamente à Educação Infantil, elas acontecem semanalmente, com duração média de três horas, sendo conduzidas pelas coordenadoras pedagógicas. A programação mensal inclui dois encontros destinados ao planejamento didático, focados na organização das práticas com as crianças; um encontro de planejamento avaliativo, voltado à análise dos processos pedagógicos; e um de planejamento formativo, no qual as coordenadoras transpõem os conteúdos abordados nas formações do Sertão Criança. Nesse modelo, as diretoras acompanham o processo formativo observando e monitorando o trabalho das coordenadoras junto aos professores. Essa retomada é fundamental para contextualizar os dados que serão apresentados, especialmente considerando que, no município de Patos, são as coordenadoras pedagógicas que atuam diretamente na formação em serviço dos docentes da Educação Infantil.

2.3 Procedimento e organização para análise dos dados

Em termos de referencial teórico para a análise dos dados, foi escolhida a técnica da Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2016). Foram estabelecidos indicadores analíticos com base no referencial teórico, ou seja, a partir da lente adotada, e nos objetivos da pesquisa. Dentro de cada indicador, foram criadas categorias. Parte dessas categorias foi definida a priori e, ao longo da codificação e interpretação dos dados, identificaram-se também categorias emergentes, resultantes da análise exploratória do material empírico. Assim, optou-se por uma abordagem híbrida, que articulou categorias pré-estabelecidas e categorias emergentes, de modo a assegurar a fidelidade às informações obtidas e ampliar a compreensão dos fenômenos investigados.

A Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016), permite que a organização dos dados ocorra tanto a partir de categorias pré-estabelecidas, definidas com base nos objetivos e no referencial teórico da pesquisa, quanto a partir da emergência de novas categorias,

identificadas durante a leitura flutuante e a exploração do material empírico. Essa abordagem mista, articulando codificação dedutiva e indutiva, possibilita captar com maior precisão as percepções dos participantes, respeitando tanto a estrutura teórica inicialmente proposta quanto a complexidade das informações espontaneamente apresentadas. Dessa forma, a análise realizada buscou assegurar o rigor metodológico e, simultaneamente, preservar a abertura necessária para a emergência de novos sentidos relevantes ao objeto de estudo.

A organização dos resultados da coleta das entrevistas será apresentada em quatro partes. A primeira refere-se ao Eixo 1 – A percepção das diretoras sobre sua atuação à luz do conceito de liderança pedagógica e dos documentos oficiais da Educação Infantil. Esta seção analisa como as participantes compreendem e descrevem suas práticas cotidianas, identificando aproximações ou distanciamentos em relação ao que se entende como liderança pedagógica, conforme a literatura e os marcos legais da área.

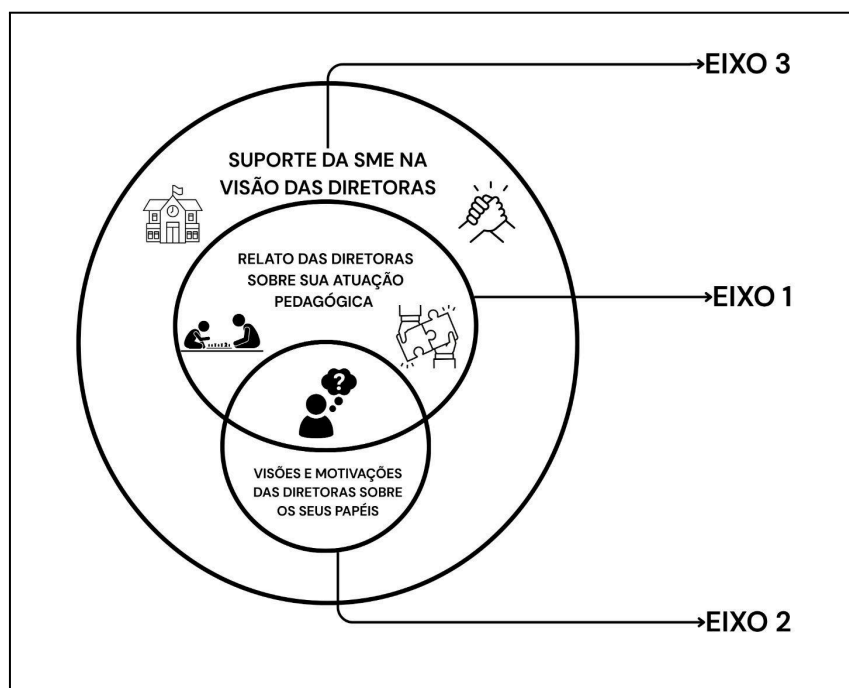
A segunda parte aborda o Eixo 2 – Visão das diretoras sobre seu papel e atuação: motivações e uma autoavaliação. Aqui, o foco está nos fatores internos que influenciam suas práticas, nas motivações que impulsionam sua atuação e na forma como se percebem no exercício do cargo — se reconhecem ou não a si mesmas como lideranças pedagógicas.

A terceira parte apresenta o Eixo 3 – A percepção das diretoras sobre o suporte institucional oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e pelas políticas educacionais. Este eixo busca compreender como elas avaliam o apoio recebido, em relação às orientações e condições formativas.

Por fim, a quarta parte trata dos possíveis desafios mapeados ao longo das entrevistas, reunindo os principais obstáculos relatados pelas participantes, sejam eles estruturais, institucionais ou subjetivos.

A definição dos quatro eixos principais de análise parte do reconhecimento de que o exercício da liderança pedagógica é um processo complexo e situado, influenciado por múltiplos fatores individuais e contextuais, como apresentado na fundamentação teórica. Essa articulação reconhece que investigar o exercício da liderança pedagógica implica considerar, simultaneamente, o que as diretoras relatam fazer, o que pensam e sentem em relação à sua prática e o que percebem como apoio ou obstáculo no contexto institucional em que estão inseridas. Com isso, assegura-se uma análise integrada, situada e sensível à complexidade do fenômeno estudado. Abaixo uma ilustração que sintetiza como será feita a análise dos dados.

Ilustração 1-Método de análise dos dados sobre Liderança Pedagógica



Fonte: Elaboração própria

Os indicadores gerais e específicos do Eixo 1 têm origem na revisão da literatura sobre as características que configuram a liderança pedagógica no âmbito da gestão escolar. Essas características foram adaptadas à luz dos documentos oficiais brasileiros voltados à Educação Infantil. A seguir, apresenta-se um quadro com a síntese da definição de cada indicador geral que está dentro, composto pelo Eixo 1 de análise.

O indicador geral 1- **Estabelecimento da Missão na Educação Infantil** – analisa uma prática central da liderança pedagógica, que é o estabelecimento de metas e expectativas voltadas à promoção da aprendizagem. Líderes constroem, junto à equipe e à comunidade escolar, um propósito educacional compartilhado, sustentado por objetivos delineados, desafiadores e focados no desenvolvimento dos estudantes. Essa visão pedagógica não é apenas definida, mas comunicada de forma colaborativa, promovendo o entendimento e o engajamento de todos os envolvidos. Quando há consenso em torno dos objetivos escolares,

fortalece-se o compromisso coletivo com a melhoria dos resultados educacionais (LEITHWOOD ET AL. (2004); ROBINSON et al. (2008); SIRAJ-BLATCHFORD et al. (2002); HEIKKA et al. (2020, 2024). Na Educação Infantil, a definição de metas e direção deve considerar as especificidades da infância e a função social dessa etapa. Mais do que resultados de aprendizagem, os documentos oficiais — como a BNCC (2017) e as DCNEI (2009) — enfatizam a importância da qualidade das interações e da brincadeira. A BNCC, por exemplo, destaca que os direitos de aprendizagem se concretizam nas relações que as crianças estabelecem com o ambiente. Além disso, a construção dos objetivos educacionais nessa etapa exige o envolvimento maior das famílias, dada a natureza singular do trabalho com a primeira infância.

O indicador geral 2 – Formação continuada e ambiência formativa – analisa o apoio à formação dos professores e à promoção de uma cultura de colaboração. Para isso, parte-se do entendimento de que ambiência formativa refere-se à construção de um ambiente institucional favorável ao desenvolvimento profissional dos docentes, no qual haja espaço para a troca de saberes, a escuta qualificada e o fortalecimento das práticas pedagógicas. Trata-se de um conceito que enfatiza não apenas a oferta de formação pontual, mas a criação de condições estruturais e relacionais que sustentem processos formativos contínuos no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a ambiência formativa se concretiza quando os líderes educacionais criam condições para o crescimento profissional, incentivam práticas colaborativas, oferecem feedback qualificado e promovem oportunidades para o aprimoramento constante das competências pedagógicas da equipe, sobretudo dos professores. Essas ações impactam diretamente a melhoria das práticas docentes e, conseqüentemente, o desempenho das crianças (ROBINSON, 2011; LEITHWOOD et al., 2004; FABRY et al., 2022; SIRAJ-BLATCHFORD et al., 2002).

As Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil-DONQEEI (BRASIL, 2024a) enfatiza que a formação continuada dos profissionais de educação deve ser pautada principalmente na identidade profissional dos professores e gestores escolares. Essa identidade é atravessada pelo contexto histórico, conforme apresentado no referencial teórico. Espera-se que os atores envolvidos compreendam os princípios, conceitos e práticas da Educação Infantil, ancorados na BNCC (BRASIL, 2017) e nas DCNEI (BRASIL, 2009a).

O **Indicador Geral 3 – Gestão e Acompanhamento Pedagógico** focaliza o engajamento ativo das diretoras na avaliação das práticas e da aprendizagem: observam turmas, analisam dados, ajustam o currículo e monitoram continuamente o trabalho docente, conforme discutido no referencial teórico sobre liderança pedagógica eficaz (ROBINSON, 2011; LEITHWOOD et al., 2004; SIRAJ-BLATCHFORD et al., 2002; HEIKKA et al., 2024).

No contexto da Educação Infantil, documentos como os Parâmetros Nacionais de Qualidade (BRASIL, 2006; BRASIL, 2024b), as Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2024a) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil – INDIQUE (BRASIL, 2009b) orientam os profissionais da educação a realizar: (i) processos de avaliação, como a autoavaliação participativa, o acompanhamento da frequência escolar e o uso de registros pedagógicos e das aprendizagens das crianças; (ii) a organização intencional do tempo, dos espaços e dos materiais, integrando cuidado e educação; e (iii) o compartilhamento das produções infantis com a comunidade escolar e as famílias, por exemplo organizar tempo e espaços de modo a evitar ociosidade, qualificar o uso de materiais e tornar públicos os registros pedagógicos, fomentando práticas colaborativas e transparentes junto às famílias e à comunidade escolar (BRASIL, 2006).

No quadro abaixo apresenta os indicadores específicos em relação aos três indicadores gerais apresentados anteriormente:

Quadro 12- Relação do roteiro de entrevista com os indicadores de análise do eixo 1

	Indicador Específico/ Pergunta de Investigação	Estratégias de investigação com base nas perguntas do questionário da entrevista.
Indicador geral 1-Estabelecimento da missão na Educação Infantil: Como as diretoras estabelecem a direção para as suas unidades de educação infantil?		
1	<p>Indicador 1.1: Função Social da Educação Infantil: O que as diretoras conhecem e/ou qual a visão delas sobre a função social da Educação Infantil brasileira?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Questão 23: Investigar o que as diretoras consideram ser a função social da Educação Infantil. - Questão 28: Analisar como as diretoras percebem os temas de inclusão e equidade, enfatizados como elemento central nas novas Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (DONQEEI) (BRASIL, 2024a). - Questão 30: Investigar como é compreendida a integração entre educar e cuidar, concebida como um processo pedagógico indissociável que orienta as práticas na Educação Infantil. - Questão 35: Investigar o entendimento sobre práticas de leitura e escrita, considerando o contexto do Compromisso

		Criança Alfabetizada (BRASIL, 2023) e o histórico debate sobre alfabetização na Educação Infantil.
2	<p>Indicador 1.2: Definição de Objetivos e Metas a partir do PP e Planejamento Cotidiano:</p> <p>Há objetivos e metas traçadas no contexto da Educação Infantil?</p>	<p>Questão 24: Investigar se elas relatam que o “PP” propõe uma direção para a escola e como ele é articulado com as práticas pedagógicas. O “PP” é um documento obrigatório na gestão escolar, que visa garantir que cada escola tenha definidos seus objetivos e missão. A partir dele, as metas para a Educação Infantil devem ser alinhadas para assegurar os direitos e desenvolvimento integral das crianças.</p> <p>Questão 20: Investigar o que as diretoras costumam planejar no cotidiano escolar e como isso se reflete nas práticas pedagógicas diárias.</p>
3	<p>Indicador 1.3:</p> <p>Participação e Alinhamento com Equipe e Família:</p> <p>O processo de definição da função social da escola (missão) e das metas é construído de forma coletiva e alinhado com todos?</p>	<p>-Questão 22: Investigar como é a participação da equipe escolar e das famílias no planejamento cotidiano e nas práticas pedagógicas ou como é feito o alinhamento com a equipe e/ou as famílias.</p> <p>-Questão 24: Investigar se o “PP” foi construído de modo coletivo ou se a participação coletiva foi vista como importante, e se os profissionais da escola e a comunidade conhecem o PP.</p> <p>-Questão 34: Investigar especificamente a participação das famílias na construção do projeto pedagógico das escolas e das práticas pedagógicas cotidianas.</p>
Indicador geral 2- Formação Continuada e ambiência formativa-Como as diretoras apoiam o processo formativo dos professores?		
4	<p>Indicador 2.1: Prática de Feedback aos professores:</p> <p>As diretoras fornecem que tipo de feedback para as professoras?</p>	<p>- Questão 18: Investigar se as diretoras utilizam os processos de autoavaliação da escola para identificar e refletir sobre as práticas pedagógicas e a interação com as crianças. Avaliar se essas informações são utilizadas para fornecer feedback contínuo às professoras (Indicador 2.1), para estruturar ações de formação em serviço (Indicador 2.2) e para fomentar a troca de saberes em ambiente colaborativo (Indicador 2.3).</p>
5	<p>Indicador Específico 2.2: Suporte na Formação Contínua:</p> <p>Como as diretoras relatam o apoio à formação contínua dos professores?</p>	<p>- Questão 22.2: Investigar, a partir da pergunta sobre o que as diretoras costumam alinhar com os professores, se elas oferecem feedback regular sobre as práticas pedagógicas (Indicador 2.1), se esse alinhamento está inserido em uma lógica de formação contínua e articulada às necessidades reais da prática docente (Indicador 2.2), e se promove espaços de diálogo e construção conjunta (Indicador 2.3).</p> <p>- Questão 27: Investigar como as diretoras fornecem feedback às professoras no contexto da gestão de conflitos entre crianças e adultos, considerando os desafios recorrentes na educação</p>

6	<p>Indicador Específico 2.3: Ambiência Formativa-</p> <p>As diretoras relatam buscar promover um ambiente colaborativo entre as professoras, ou seja, a troca de saberes?</p>	<p>infantil. Analisar se o feedback é usado para o aprimoramento das práticas (Indicador 2.1), se integra estratégias formativas sobre o cuidado e a interação com crianças (Indicador 2.2), e se estimula o fortalecimento de uma cultura institucional colaborativa (Indicador 2.3).</p> <p>- Questão 31: Investigar, a partir dos relatos das diretoras sobre o papel dos professores e como acreditam que podem apoiar o desenvolvimento das crianças, se as práticas de feedback estão alinhadas aos objetivos educacionais da Educação Infantil (Indicador 2.1), se a formação continuada é focada no fortalecimento da identidade profissional docente, conforme orientam os DONQEEI (Indicador 2.2), e se existe incentivo para a construção coletiva de saberes pedagógicos (Indicador 2.3).</p> <p>-Questão 35: Investigar de que forma as diretoras apoiam os professores no acompanhamento das práticas de leitura e escrita, considerando o destaque dado ao processo de alfabetização.</p>
<p>Indicador Geral 3 – Gestão e Acompanhamento Pedagógico: Como as diretoras descrevem a sua gestão na unidade educacional em relação aos aspectos pedagógicos?</p>		
7	<p>Indicador Específico 3.1 – Acompanhamento e Avaliação da dimensão pedagógica:</p> <p>Como as diretoras acompanham a escola? Uma análise focada na dimensão pedagógica</p>	<p>- Questão 18: Investigar como a autoavaliação institucional é realizada, o que é avaliado com mais frequência e se há uso sistemático desses dados para tomada de decisão pedagógica.</p> <p>- Questão 27: Investigar quais estratégias as diretoras utilizam para gerir conflitos entre crianças e adultos, como forma de supervisionar relações e apoiar práticas de cuidado e educação.</p> <p>- Questão 29: Investigar as estratégias utilizadas para monitorar a frequência das crianças à educação infantil, como parte do acompanhamento da participação e permanência das crianças.</p> <p>- Questão 32: Investigar que métodos as diretoras se apoiam para acompanhamento da aprendizagem na educação infantil, observando se há integração entre práticas de acompanhamento com o desenvolvimento pedagógico.</p>
8	<p>Indicador Específico 3.2– Gestão de Espaços, Tempos e Materiais:</p> <p>Como as diretoras apoiam a gestão dos espaços, tempos e materiais das professoras?</p>	<p>- Questão 25: Investigar como as diretoras organizam a aquisição, o uso e a priorização de materiais didáticos para apoiar o desenvolvimento das crianças, observando a gestão dos recursos pedagógicos.</p> <p>- Questão 26: Investigar de que forma a organização dos espaços e tempos escolares é planejada para favorecer o aprendizado, o bem-estar e a participação ativa das crianças no cotidiano escolar.</p>

9	<p>Indicador Específico 3.3 – Compartilhamento das Produções da Crianças: Há compartilhamento das produções das crianças para elas e a comunidade?</p>	<p>- Questão 33: Investigar como as produções das crianças são armazenadas e disponibilizadas dentro da escola, considerando a valorização das aprendizagens e a acessibilidade para crianças e famílias.</p> <p>- Questão 34: Investigar a percepção das diretoras sobre a participação das famílias no projeto pedagógico da escola e nas práticas cotidianas, e se há estratégias para socializar informações e promover o envolvimento familiar.</p>
---	---	--

Fonte: Elaboração Própria.

O segundo eixo examina a dimensão mais individual da liderança, buscando compreender como as diretoras percebem sua própria atuação e motivações. A partir da análise de seus relatos, investiga-se como elas se autoavaliam e se reconhecem — ou não — como lideranças pedagógicas. Abaixo, apresenta-se o quadro com as questões de investigação que compõem este eixo.

Quadro 13- Relação do roteiro de entrevista com os indicadores de análise do eixo 2

	Indicadores gerais de Análise	Questões no roteiro de Entrevista
10	Atribuições/Papéis Valorizadas pelas diretoras	- Questão 16: Investigar quais atribuições as diretoras consideram essenciais para o desenvolvimento das crianças e para a qualidade da Educação Infantil, identificando também como essas responsabilidades deveriam ser distribuídas entre o diretor e outros profissionais da escola.
11	Qualidades e Lacunas atribuídas pelas diretoras sobre si	- Questão 17: Investigar a autoimagem das diretoras em relação ao seu papel de gestão, bem como a percepção da comunidade escolar sobre sua atuação, identificando qualidades e lacunas apontadas por elas e o que acreditam que seja a imagem delas diante dos demais profissionais.

Fonte: Elaboração Própria.

O terceiro eixo, por sua vez, volta-se para o contexto externo percebido pelas diretoras. Ele analisa o suporte da Secretaria Municipal de Educação (SME) à liderança pedagógica, considerando aspectos como as formações oferecidas pela SME e o alinhamento institucional proposto pela gestão da rede. Importa destacar que este eixo não se propõe a realizar uma avaliação ampla da política municipal, mas sim a captar, sob a ótica das diretoras, as condições concretas que favorecem ou dificultam seu exercício de liderança pedagógica. Abaixo segue o quadro com as questões de investigação do eixo 3.

Quadro 14- Relação do roteiro de entrevista com os indicadores de análise do eixo 3

	Indicadores gerais de Análise	Questões da Entrevista
12	Alinhamento de papéis com a SME	- Questão 13: Investigar como ocorre o alinhamento de papéis e responsabilidades entre as diretoras e a Secretaria Municipal de Educação (SME), identificando quais atribuições são pactuadas institucionalmente.
13	Pautas de alinhamento com a SME	- Questão 14: Investigar quais são as principais pautas de alinhamento entre as diretoras e a SME, bem como a frequência e a relevância desses temas, priorizando os mais recorrentes no diálogo com a Secretaria.
14	Formações continuadas ofertada pela SME	- Questão 15: Investigar a participação das diretoras em ações de formação continuada promovidas pela SME, identificando os temas ofertados e a existência de conteúdos voltados especificamente à função de direção.

Fonte: Elaboração Própria.

O roteiro de entrevista foi elaborado com base nos objetivos gerais e específicos da pesquisa. Sua estrutura foi organizada em quatro seções, cada uma com um foco específico, a fim de garantir fluidez na condução da entrevista e evitar que uma pergunta influencie a resposta da outra. Por esse motivo, a ordem das questões no roteiro difere da sequência adotada na análise dos dados. A seguir, o quadro apresenta as quatro seções e as respectivas questões formuladas para as diretoras.

Quadro 15- O roteiro de entrevista

Seções do Roteiro de Entrevista	Questões do roteiro de entrevista
Seção 1 – Caracterização dos Diretores: Coleta informações demográficas, de formação e trajetória profissional dos diretores entrevistados.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sexo: 2. Qual é a sua raça/etnia? 3. Qual a sua idade? 4. Qual a sua função/cargo na instituição no momento? 5. Há quanto tempo você atua nesta escola? 6. Como aconteceu sua forma de ingresso na função que exerce hoje? 7. Há quanto tempo você exerce a função de gestor escolar? 8. Qual a sua formação inicial? E em que ano você concluiu? 9. Possui curso de pós-graduação ou está cursando? 10. Se sim, qual a modalidade deste curso? 11. Qual o tema de pesquisa na pós-graduação? 12. Você já fez algum curso de gestão escolar na sua formação inicial?
Seção 2 – Atribuições, Papel e Identidade dos	<ol style="list-style-type: none"> 13. Quais as suas atribuições e responsabilidades de como diretor e que são acordadas/pactuadas com a SME? 14. Em geral, quais são as pautas de alinhamento entre você e a SME?

<p>Diretores: Mapeia elementos dos Eixos 2 e 3, relacionando fatores internos (subjetivos) e externos (vinculados à SME) que influenciam a atuação e a autoimagem dos diretores.</p>	<p>Classifique na ordem o que é mais alinhado com a SME.</p> <p>15. Você participou de alguma atividade de formação continuada, qualificação e/ou treinamento através da Secretaria Municipal de Educação como diretor? Caso haja, quais são os temas de formação continuada específicos para o seu cargo? Cite pelo menos três temas.</p> <p>16. Para você, quais são as principais atribuições que os gestores precisam realizar para contribuir com o desenvolvimento das crianças e com qualidade da Educação Infantil? Se você pudesse escolher, quais dessas atribuições deveriam ser executadas pelo diretor da escola? E quais dessas tarefas deveriam ser executadas por outros profissionais da escola?</p> <p>17. Como você se vê enquanto gestor dentro da sua unidade escolar? Quais as suas qualidades? E quais lacunas? E como a escola enxerga você enquanto gestor? Quais qualidades a escola e os profissionais atribuem a você? E quais as lacunas?</p>
<p>Seção 3 – Afazeres da Diretoras na Educação Infantil: Explora aspectos do Eixo 1, com foco na gestão e formação pedagógica e nos principais desafios enfrentados na prática cotidiana.</p>	<p>18. Caso você realize uma autoavaliação na sua instituição. Assinale o que você costuma avaliar de forma mais frequente (em média a cada três meses):</p> <p>19. Como é a sua rotina? Relate um dia de trabalho do início ao fim, que costuma ser frequente.</p> <p>20. O que você e o como você planeja as suas tarefas? E o que desvia do seu planejamento? Lista as 5 principais tarefas de planejamento e as 5 principais ações/acontecimentos que desfoca você do que planejou.</p> <p>21. Responda a Matriz de prioridade do tempo, colocando quais as atividades para você são:</p> <p>() Urgente e prioridade () Urgente, mas não prioridade () Prioridade e não urgente () Não urgente e não prioridade</p> <p>22. O que você costuma alinhar com os membros da escola? Cite 5 principais pautas de alinhamento para cada tópico abaixo:</p> <p>22.1 O que conversar ou alinhar com as famílias?</p> <p>22.2 O que você costuma alinhar com os professores? Como os professores recebem quando você fala sobre aspectos pedagógicos da prática deles? Caso você faça orientações, o que é mais frequente você orientá-los?</p> <p>22.3 O que você costuma alinhar com os outros gestores da escola? coordenadores? diretores adjuntos?</p> <p>22.4 O que você costuma alinhar com os funcionários da escola?</p>
<p>Seção 4 – Especificidades da Liderança Pedagógica na Educação Infantil: Também criadas para analisar o eixo 1,</p>	<p>23. Como você define a função social da educação infantil e quais são as principais estratégias que você acredita para garantir essa função?</p> <p>24. De que maneira o Projeto Político-Pedagógico (PPP) pode refletir e apoiar as práticas pedagógicas na educação infantil? Pode dar exemplos específicos?</p> <p>25. Como a organização e a priorização para aquisição e o uso de materiais didáticos pode apoiar o desenvolvimento das crianças na educação infantil?</p>

<p>Aborda as particularidades desta etapa, como elas percebem os aspectos pedagógicos específicos da E.I, conforme os documentos oficiais DCNEI, BNCC E PNQEI.</p>	<p>26. De que forma a organização dos espaços e os tempos na escola podem favorecer o aprendizado e o bem-estar das crianças?</p> <p>27. Quais são as estratégias importantes para utilizar para gerir conflitos entre crianças e adultos na escola?</p> <p>28. Como você enxerga a questão da equidade e a diversidade na educação infantil, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento?</p> <p>29. O que você acredita que são boas estratégias para monitorar e melhorar a frequência e o acesso das crianças à educação infantil?</p> <p>30. Como você enxerga as práticas de cuidado e educação, garantindo que as necessidades básicas das crianças sejam atendidas enquanto elas aprendem?</p> <p>31. Qual o papel dos professores? Como você enxerga que os professores possam apoiar as crianças aprenderem? e como você acredita que possa apoiar os professores para que desempenhem essa função de maneira eficaz?</p> <p>32. Quais métodos você acredita serem importantes para registrar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, e como esses registros podem ser usados para aperfeiçoar e orientar as práticas pedagógicas?</p> <p>33. Como e onde as produções das crianças podem ser armazenadas na escola para serem acessíveis a elas e poderem manusear? E como as famílias podem ter acesso?</p> <p>34. Como você enxerga a participação das famílias na construção das práticas pedagógicas cotidianas? Você acredita que as famílias conhecem o projeto da escola e as atividades que são desenvolvidas no cotidiano da sua unidade?</p> <p>35. Quais são as práticas em relação à leitura e escrita? e qual o seu papel no acompanhamento dessas práticas?</p> <p>36. Tem mais alguma questão que eu não trouxe e você acredita ser pertinente você acrescentar?</p>
--	---

Fonte: Elaboração própria.

O roteiro de entrevista na íntegra será apresentado no apêndice. Embora algumas perguntas tenham sido inicialmente formuladas em formato fechado, todas foram aplicadas de forma aberta no momento das entrevistas, mas conforme o roteiro. Essa decisão foi tomada a partir da primeira entrevista, dado que foi visto maior fluidez no diálogo, e mantida com as demais diretoras.

A transcrição dos dados foi realizada integralmente para cada uma das 10 entrevistas com as diretoras, assegurando a preservação do conteúdo na íntegra. Para garantir o anonimato das participantes, utilizou-se um sistema de codificação em que a letra "D" representa "diretora", seguida de um número correspondente à ordem de participação (por

exemplo: D1, D2, D3, etc.). Esse procedimento permitiu identificar as falas de maneira segura e organizada.

As transcrições foram sistematizadas de duas formas: inicialmente, por entrevista individual, respeitando a sequência original da conversa com cada diretora; e, posteriormente, por pergunta do questionário, o que possibilitou agrupar e comparar as respostas a cada item entre as participantes, facilitando a análise de conteúdo e a identificação de padrões recorrentes.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sistematização dos dados oriundos das dez entrevistas está estruturada em quatro seções. A seção 1 corresponde ao Eixo 1 – Percepção das diretoras sobre sua liderança pedagógica: examina como as diretoras descrevem suas práticas cotidianas, evidenciando aproximações e distanciamentos em relação às dimensões de liderança pedagógica identificadas na literatura e nos documentos oficiais. A seção 2 refere-se ao Eixo 2 – Papéis, motivações e autoavaliação: foca nos fatores internos — crenças, valores e expectativas — e investiga em que medida as diretoras se reconhecem (ou não) como lideranças pedagógicas. A seção 3 apresenta o Eixo 3 – Avaliação do suporte institucional: analisa a percepção das participantes sobre o apoio oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, evidenciando potenciais lacunas e fortalezas. E por fim, a última seção mapeia os desafios e recomendações emergentes: sistematiza, a partir dos depoimentos, os principais obstáculos identificados (estruturais, formativos, entre outros).

O grupo inicial de participantes foi definido com base nos princípios da amostragem intencional, conforme defendido por Patton (2015). Contudo, a composição final foi parcialmente condicionada à disponibilidade das diretoras, o que exigiu ajustes em função de suas agendas. Ainda assim, foi possível garantir certa variabilidade relevante entre os perfis. Há, por exemplo, uma diretora que atua tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a D7. Em outro caso, durante a entrevista, constatou-se que três participantes ocupavam, na verdade, o cargo de diretora adjunta e coordenadora pedagógica — casos de D1, D4 e D8. A entrevista, no entanto, foi mantida, já que, conforme apresentado na seção de metodologia, não há distinções formais de atribuições entre diretora e diretora adjunta no Diário Oficial do município. No caso da D1, ela atua em uma unidade educacional que atende exclusivamente crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, ou seja, a etapa correspondente à creche.

Observou-se também uma diferença significativa quanto à formação inicial e ao tempo de carreira. A diretora D4, por exemplo, está há pouco tempo na função, apenas 7 meses. Apesar disso, demonstrou, ao longo da entrevista, uma compreensão alinhada à função social da Educação Infantil. Contudo, relatou enfrentar resistência por parte das professoras mais experientes ao propor mudanças nas práticas tradicionais, o que pode ser indicativo de sua trajetória recente na função de gestora.

Outro caso de destaque é o da diretora que atua simultaneamente na Educação Infantil e nos anos iniciais. Ela apresentou características compatíveis com todos os indicadores de liderança pedagógica analisados e uma compreensão afinada sobre o papel social dessa etapa. No entanto, ao longo da entrevista, evidenciou-se que na prática a meta institucional atribuída à sua gestão prioriza apenas a alfabetização, o que revela uma dificuldade em definir uma missão institucional específica para as turmas da pré-escola sob sua responsabilidade.

A seguir, são apresentados dois quadros com a caracterização das diretoras: o Quadro 1 reúne as informações básicas das participantes, e o Quadro 2 apresenta dados sobre sua formação inicial e continuada. Ambos foram construídos com base nas respostas às perguntas de 1 a 12 do roteiro de entrevista.

Quadro 16- Caracterização das dez Diretoras parte 1

D	Sexo	Raça	Cargo	Tempo na escola	Forma de ingresso	Tempo como gestora
D1	Feminino	Parda	Diretora adjunta e Coordenadora Pedagógica	2 meses	Processo Seletivo	18 anos
D2	Feminino	Parda	Diretora	3 anos	Processo Seletivo	16 anos, apenas 3 com E.I
D3	Feminino	Branca	Diretora	4 anos	Processo Seletivo	12 anos
D4	Feminino	Branca	Diretora adjunta e Coordenadora Pedagógica	7 meses	Processo Seletivo	2 anos
D5	Feminino	Parda	Diretora	8 meses	Processo Seletivo	5 anos
D6	Feminino	Branca	Diretora	1 ano e 6 meses	Processo Seletivo	19 anos
D7	Feminino	Branca	Diretora	4 anos	Processo Seletivo	Mais de 8 anos
D8	Feminino	Parda	Diretora Adjunta e Coordenadora Pedagógica	4 anos	Processo Seletivo	7 meses como diretora adjunta e 4 anos como coordenadora.
D9	Feminino	Parda	Diretora	8 meses	Processo Seletivo	4 anos
D10	Feminino	Branca	Gestora Escolar	8 meses	Processo Seletivo	2 anos e 8 meses

Quadro 17- Caracterização das dez Diretoras parte 2

Diretora	Formação inicial/ano de conclusão	Modalidade da Pós- Graduação	Tema da pós
D1	Pedagogia – 2007	—	—
D2	Letras – 1990/1991	Especialização	Tecnologias Educacionais
D3	Geografia – não recorda	Especialização	Alfabetização
D4	Serviço Social – 2019	Especialização	Educação Inclusiva
D5	Pedagogia – 2018	Especialização	Psicopedagogia
D6	Geografia – 1990	—	—
D7	Letras- Não recorda data e Pedagogia – 2023	Especialização	Psicopedagogia
D8	Letras – 2009	Especialização	Psicopedagogia
D9	Pedagogia- Não recorda	Especialização	Supervisão e Gestão Escolar
D10	Pedagogia – 2020	Especialização	Neuropsicopedagogia

Fonte: Elaboração própria

3.1 Eixo 1- Percepção das Diretoras sobre sua Liderança Pedagógica

Nesta seção, a análise está organizada em três indicadores gerais: (1) o Estabelecimento da Missão na Educação Infantil; (2) Formação Continuada e Ambiência Formativa; e (3) a Gestão e o Acompanhamento Pedagógico. Cada uma delas está subdividida em por indicadores específicos. Abaixo, apresenta-se o quadro com os indicadores gerais, os indicadores específicos de análise, bem como as respectivas questões do roteiro de entrevista que lhes correspondem.

Quadro 18- Síntese dos indicadores e questões de análise do eixo 1

	Indicadores gerais de Análise	Indicadores específico de análise	Questões da Entrevista
1	Estabelecimento de Missão na Educação Infantil	Função Social da Educação Infantil.	23; 28; 30; 35.
2		Definição de Objetivos e Metas a partir do PP e Planejamento.	24; 20.

	Indicadores gerais de Análise	Indicadores específico de análise	Questões da Entrevista
3		Participação e Alinhamento com a Equipe e Família das diretrizes da Educação Infantil.	22; 24; 34.
4	Formação Continuada e Ambiência Formativa	Práticas de feedback aos professores.	18; 22.2; 27;31; 35.
5		Suporte na formação contínua dos professores.	
6		Ambiência formativa (troca de saberes)	
7	Gestão e Acompanhamento Pedagógico	Acompanhamento e Monitoramento da dimensão pedagógica	18; 29; 32; 33.
8		Gestão de Espaços, Tempo e Materiais	25; 26.
9		Compartilhamento das Produções da Crianças	33; 34.

Fonte: Elaboração própria

3.1.1 Indicador Geral 1- Estabelecimento da missão na Educação Infantil

É exercer a cidadania [...] É oferecer à criança que ela é um sujeito, que ela está ali inserida em sociedade, ela participe, ela é... Ela faz parte desse contexto. O que a gente faz é pro bem dela para que ela se sinta realmente ali a protagonista (D4, 2024).

O estabelecimento da missão na Educação Infantil, por meio da definição de metas, constitui um dos pilares da liderança pedagógica, ao orientar a comunidade escolar em torno de um propósito comum de promoção da aprendizagem (ROBINSON, 2008; LEITHWOOD et al., 2006). Na Educação Infantil, contudo, é fundamental considerar que a aprendizagem ocorre, prioritariamente, por meio da qualidade das interações e das brincadeiras, com foco no desenvolvimento integral de bebês e crianças. Uma educação infantil de qualidade pode reduzir as desigualdades sociais (BRASIL, 2024b).

3.1.1.1 Indicador 1- Função Social da Educação Infantil

A pergunta de investigação do primeiro indicador é: “O que as diretoras conhecem sobre a função social da Educação Infantil brasileira?”. Essa questão, como ponto de partida da análise, foi explorada a partir das respostas das perguntas 23, 28, 30 e parte da 35 do roteiro de entrevistas. O objetivo é verificar se as respostas das diretoras estão alinhadas ao que é preconizado pelos documentos curriculares oficiais sobre a concepção e função da

Educação Infantil, dado que para definir uma missão em suas unidades é necessário conhecer a função social dessa etapa.

A apresentação dos dados do Indicador 1 reúne de forma integrada as respostas das participantes, evidenciando suas contribuições para a compreensão da função social da Educação Infantil. O quadro a seguir apresenta as categorias emergentes e suas respectivas frequências, considerando que uma mesma diretora pode aparecer em mais de uma categoria, dado que o objetivo não é classificá-las, mas destacar os diferentes aspectos apontados em suas falas.

Quadro 19- A Função Social da Educação Infantil para as Diretoras de Patos-PB

Categorias emergentes: As frases ou expressões entre aspas são falas das diretoras.	Frequência de Resposta/ “D” refere-se a “Diretora”.
1- Superação do assistencialismo: “Não é mais depósito”.	5 Diretoras (D1, D2, D3, D5, D10)
2- É Cuidar e Educar: Em transição para uma visão indissociável.	4 Diretoras (D7, D8, D9, D10) com a visão indissociável. 4 Diretoras (D1, D3, D5, D6) com a visão fragmentada
3- Compartilhamento com as famílias: “Trabalhar com as famílias”.	5 Diretoras (D1, D2, D4, D5, D7)
4- Colaboração Interinstitucional.	2 Diretoras (D4; D10)
5- Educação Integral: “Exercer cidadania”.	5 Diretoras (D4; D6; D7; D8; D9)
6- Promoção da convivência com os diferentes e da empatia desde a primeira infância.	4 Diretoras (D1;D4; D7; D9)
7- Preparar para viver o futuro: “Porta de entrada/Base para o futuro”.	5 Diretoras (D1, D5; D7, D8, D9, D10)
8- A Necessidade de um Brincar Intencional.	3 Diretoras (D5, D7, D10)
9- Início do processo de alfabetização como um direito na E.I, com duas visões relatadas: 9.1 – Alfabetização como processo “indissociável” de um letramento mais amplo. 9.2 – Alfabetização como focada apenas na escrita do nome próprio e a “aquisição de letras que formam palavras”.	9.1- 4 diretoras (D3, D4, D7 e D10) 9.2- 4 diretoras (D1, D6, D8 e D9)

Fonte: Elaboração própria

Em relação à Categoria 1: Superação do assistencialismo – "Não é mais depósito", cinco diretoras (D1, D2, D3, D5, D10) relataram um movimento de superação da visão

assistencialista da Educação Infantil. Elas reconhecem que a creche, historicamente vista como espaço de proteção física e cuidados básicos, hoje se afirma como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento, conforme relatado pela diretora D3:

Hoje, a educação infantil no município de Patos ela tem uma função social bastante eficiente, antigamente a gente via [...] Hoje, o trabalho, nesse ano, nesses últimos dois anos. A gente tem visto avanços, né? Sendo o tempo de acolhimento do trabalho pedagógico nas creches. Antigamente, alguns professores achavam que era para a creche só dar banho no menino, botar o menino para dormir e entregar o menino limpo. Hoje a gente vê um trabalho pedagógico voltado aos campos de experiência, trabalhando as habilidades das crianças (D3, 2024).

A Categoria 2: “Cuidar e Educar na Educação Infantil”, a relação entre esses eixos é evidenciada por diferentes compreensões. Quatro diretoras (D7, D8, D9, D10) defendem a visão indissociável entre cuidar e educar, integrando essas práticas no cotidiano escolar. A diretora D8 exemplifica essa concepção ao afirmar que momentos como a troca de fraldas podem ser pedagógico, ela aponta como pedagógico, mas também mostra que ainda é um desafio:

[...] a troca de fralda naquele momento, fazer desse momento também um momento pedagógico...[...] o tempo, ele é pedagógico, você pode colocar o material, o creme dental na escova de todos e acompanhar e fazer isso num momento pedagógico, que é pedagógico, mas ainda é uma... a gente venceu. Cuidar da criança muitas vezes é enxergado pelo professor por alguns que são tradicionais como o essencial e por alguns que priorizam muito a atividade escrita como que aquele fator não é pedagógico. Se eu parar aqui, ainda tem essas duas vertentes (D8, 2024).

Porém, outras quatro diretoras (D1, D3, D5, D6) ainda demonstram uma separação entre cuidar e educar. A diretora D1, que atende exclusivamente 0 a 3 anos de idade, expressa essa visão ao afirmar que “isso é função da mãe” (2024), ainda reconhecendo o cuidado na creche como uma necessidade prática, ela verbaliza:

Por mais que a gente não queira dizer que ela seja... assistencialista, ela termina sendo[...]Porque se ela não... Isso é função da mãe, olhar a higiene também. Mas quando eles chegam na creche, que eles passam o dia conosco, isso acaba sendo nossa função na higienização (D1, 2024).

A Categoria 3: “Compartilhamento com as famílias” foi mencionada por cinco diretoras (D1, D2, D4, D5, D7), que ressaltam a importância da parceria entre escola e família para a efetivação da função social da Educação Infantil. Algumas reconhecem avanços nessa valorização, enquanto outras apontam dificuldades na delimitação de papéis. A diretora D7, cuja unidade atende apenas a pré-escola e os anos iniciais, destaca:

A gente tem que trabalhar a família também, porque como eles são de 4 a 5 anos, muitas vezes as famílias acham ainda que a Educação Infantil é rasa, e não é [...] Acho que a gente tem que fomentar a família pra entender que a criança da Educação Infantil [...] ela promove a cidadania, ela aprende, ela brinca aprendendo.

Na categoria 4: “Colaboração Interinstitucional”, as falas das diretoras evidenciam a relevância da articulação entre a escola e outras instituições públicas como estratégia para assegurar condições concretas ao desenvolvimento integral das crianças. A diretora D4 e D10, colocam que a unidade educacional poderia ser um espaço de conexão entre a criança, a família e o território. Em especial, a diretora D10 expressa essa visão ampliada da função das unidades de educação infantil:

Como a gente vai estar automaticamente com esse elo, fazendo com que essas crianças tenham outros direitos, que são os direitos do governo, os direitos de vacina, os direitos de peso, de cartão, de oficina, de outras formas de aprendizagem que os CRAS, pelo menos já aqui, oferecem muito bem. E eu acredito que se a criança tiver a oportunidade de vivenciar tudo isso com a escola, outros secretários, inclusive com a comunidade, a gente vai estar garantindo de alguma maneira que essas crianças tenham todos os direitos atingidos, alcançados (D10, 2024).

A Categoria mais alinhada aos documentos oficiais é a 5, “Educação Integral: ‘Exercer cidadania’”, mostra que cinco diretoras (D4, D6, D7, D8 e D9) entendem a Educação Infantil como espaço de formação integral, pautado na convivência, escuta e protagonismo infantil. Essa visão está alinhada às DCNEI (BRASIL, 2009a), que colocam a criança como sujeito de direitos, e à perspectiva de Barbosa et al. (2021), que defendem a valorização da cultura da infância no currículo.

A Categoria 6, que fala sobre “Promoção da convivência com os diferentes e da empatia desde a primeira infância” aprofunda o papel social da Educação Infantil na inclusão. Quatro diretoras (D1, D4, D7 e D9) ressaltam a importância de fomentar, desde cedo, a convivência respeitosa e a empatia com as diferenças, sejam elas étnico-raciais, culturais ou relacionadas à deficiência. A diretora D9 compartilha uma experiência que ilustra parte da sua visão sobre a função social da educação infantil:

Nós convidamos os profissionais de apoio, pois eles estão mais perto das crianças que precisam desse atendimento. Juntos, desenvolvemos estratégias e materiais adequados, reconhecendo que cada criança aprende de maneira diferente e que é fundamental evitar a exclusão. Menciono um caso específico em que uma criança inicialmente não aceitava interagir com uma criança atípica. Após um trabalho de conscientização com a família, conseguimos que ela já pegasse a mão da criança. A interação melhorou, e a criança agora está mais aberta (D9, 2014).

Na Categoria 7- “Preparação para o futuro, base para vida”, seis diretoras (D1, D5, D7, D8, D9 e D10) ressaltam que a Educação Infantil é a base essencial para o desenvolvimento social. Embora todas compartilhem a visão de que essa etapa inicial da educação tem papel formativo central, há variações na ênfase: algumas diretoras destacam a Educação Infantil como uma etapa importante em si mesma, enquanto outras a relacionam mais diretamente à

preparação para o futuro. Apenas a diretora D5 menciona explicitamente a preparação para o Ensino Fundamental. Já a diretora D10 reforça a importância de uma base sólida na infância: “Uma criança que ela não tem a oportunidade de passar por uma educação infantil sólida, acho que a palavra é essa, lá na frente ela vai sofrer as consequências (D10, 2014).

Apesar dos alertas da literatura sobre o risco de descaracterizar a Educação Infantil ao subordiná-la a uma função meramente preparatória (ROCHA et al., 2000), o discurso de cinco das seis diretoras que abordaram essa temática revela uma concepção de formação integral: o “futuro” é entendido como construção de bases cidadãs, éticas e emocionais, não necessariamente como antecipação de conteúdos escolares.

Já a Categoria 8, “A necessidade de um brincar intencional”, revela a preocupação de três diretoras (D5, D7 e D10) com a compreensão limitada da função social do brincar na Educação Infantil. Elas criticam a visão do brincar como mero passatempo, o que compromete sua função formativa. Para essas diretoras, o brincar deve estar integrado ao planejamento pedagógico, com intencionalidade educativa. D5, inclusive, sugere repensar o uso do próprio termo “brincar”, argumentando que muitos profissionais ainda não compreendem plenamente seu valor pedagógico.

Eu queria dizer ao [pesquisador] para mudar a nomenclatura do Brincar, Brincar, eu entendo o que é o brincar. É brincar fazendo, é não deixar a criança... Aquele peso na criança de que ela tá ali, de que ela precisa saber fazer o alfabeto, ela precisa conhecer os números, as letras. Não, ela tá ali aprendendo, tá experimentando, experienciando, entendeu? [...] Pra criança é [brincar], mas para o adulto, o brincar, que muita gente entende, não traz benefícios na educação da criança (D5, 2024).

A diretora D10 também aponta resistências institucionais vivenciadas anteriormente, quando o brincar era visto como algo sem valor para o desenvolvimento infantil:

A visão do brincar pra outras pessoas era que nada podia. [...] Não podia escrever, não podia expressar. A criança estava desenvolvendo, mas não podia mostrar isso. [...] Brincar virou uma barreira porque foi mal interpretado como ausência de qualquer estrutura. [...] Nem todo mundo tá preparado pra essa conversa. Eu estudei, fui atrás, mas muitos gestores ainda não compreendem o brincar com intencionalidade (D10, 2024).

Esses relatos reforçam a necessidade de significar o brincar no cotidiano das instituições de Educação Infantil. O brincar deve ser compreendido como um direito da criança e como uma estratégia pedagógica potente, desde que esteja inserido em um contexto de planejamento intencional por parte dos educadores (SANTOS; MACHADO, 2025; CARVALHO; ALVES; GOMES, 2005).

A Categoria 9, “Alfabetização como direito na Educação Infantil” revela que há consenso entre todas as diretoras entrevistadas sobre o reconhecimento da alfabetização como um direito das crianças. A análise das falas indica duas tendências: a subcategoria 9.1, presente em D3, D4, D7 e D10, compreende a alfabetização como prática social e cultural, integrada ao letramento por meio da oralidade, da contação de histórias e da leitura no cotidiano escolar, em consonância com Nunes e Corsino (2019). Já a subcategoria 9.2, identificada em D1, D6, D8 e D9, revela uma visão mais restrita, centrada no reconhecimento de letras e na escrita do próprio nome. Embora esses aspectos sejam fundamentais para o desenvolvimento, quando tratados de forma isolada, podem reduzir a amplitude do processo de alfabetização. Essa distinção dialoga com os princípios do Projeto LEEI, que propõe práticas de alfabetização e letramento inseridas em contextos sociais desde a Educação Infantil (CASTRO; LOPES; NOGUEIRA, 2025).

Por fim, uma visão geral que não está apresentada nas categorias é sobre o papel da Educação Infantil na promoção da igualdade e equidade. A compreensão sobre equidade e inclusão mostrou-se limitada. As respostas focaram quase exclusivamente na inclusão de crianças com deficiência, sobretudo com TEA- Transtorno do Espectro Autista, sendo a questão étnico-racial, por exemplo, mencionada apenas por uma diretora, a D7. Tal panorama evidencia uma visão restrita das múltiplas dimensões da desigualdade, em contraste com as orientações das DONQEEI (BRASIL, 2024a), que destacam a equidade como eixo estruturante das políticas e práticas na Educação Infantil.

Apesar deste aspecto limitador, em síntese, a análise das entrevistas revelam que as diretoras vêm se aproximando progressivamente de uma concepção pedagógica de Educação Infantil coerente com os documentos normativos, reconhecendo a especificidade da etapa e a importância de assegurar às crianças o direito a experiências educativas próprias da infância.

Destaca-se, entre os assuntos mais contemporâneos, a compreensão da Educação Infantil como uma base sólida como condição/elemento essencial para o desenvolvimento integral das crianças, perspectiva respaldada por estudos empíricos da educação infantil. Essa abordagem reforça a centralidade das experiências da primeira infância e rompe com a visão reducionista da Educação Infantil como mera preparação para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, também ganha destaque a valorização do brincar com intencionalidade pedagógica, como apresentado na fundamentação teórica, Silva (2025) argumenta com os dados do Estudo Nacional da Qualidade que menos de 25% das práticas no Brasil são pautadas na brincadeira com intencionalidade, mostrando desafio histórico, mas ao mesmo tempo contemporâneo.

Embora apenas duas diretoras tenham mencionado a necessidade de fortalecer a intersectorialidade, especialmente com os campos da saúde e da assistência social, esse é um debate já presente na Educação Infantil há algum tempo, mas que vem ganhando novas configurações diante das atuais pautas no contexto do Plano Nacional da Primeira Infância (BRASIL, 2024d).

Apesar desses avanços, persistem desafios importantes e antigos, como a articulação entre educar e cuidar continua a ser tratada de forma fragmentada por quatro diretoras, revelando dificuldades em incorporar plenamente a indissociabilidade desses dois eixos no cotidiano pedagógico. Essa dificuldade em compreender o cuidado como parte integrante do processo educativo repercute também na delimitação dos papéis entre a instituição e as famílias, gerando dúvidas e sobreposições de responsabilidades, sobretudo nas creches, como revela a D1 que trabalha apenas com essa faixa etária, por outro lado. Oliveira, Donelli e Charczuk (2020) também alertam para o risco de desconsiderar as aprendizagens próprias das creches, especialmente no que se refere aos cuidados com bebês e crianças em contexto coletivo, o que pode levar à descaracterização do cuidado como dimensão essencial da Educação Infantil — ou seja, a uma tendência de “jogar os bebês com a água do banho”. Essa expressão popular indica o perigo de eliminar, junto com aquilo que se pretende transformar ou superar, aspectos fundamentais que deveriam ser preservados.

3.1.1.2 Indicador 2- Definição de Objetivos e Metas

Hoje ela [PP] está bem mais próxima da realidade. Bem, bem, bem próxima do mundo. Eu acredito que daqui uns dois anos... Eu tô falando dois anos, mas eu acho que até antes, o PPP já vai ser algo construído de acordo com a realidade. Realmente coisas que foram vividas e a gente vai querer melhorar alguns pontos. Eu acredito muito. Na evolução (D10, 2024).

Este indicador busca responder à seguinte pergunta: há objetivos bem definidos e metas traçadas no contexto da Educação Infantil? A intenção é compreender como as diretoras definem e implementam tais objetivos e metas a partir da Proposta Pedagógica (PP) da escola, articulando esse processo ao planejamento pedagógico cotidiano, entendido neste trabalho como os planejamentos recorrentes. As perguntas utilizadas para a investigação foram as questões 20 e 24 do questionário, que serão explicitadas ao longo do texto abaixo conforme o dado apresentado.

A seguir, apresenta-se um quadro com as categorias identificadas e a frequência de suas ocorrências, com base na análise das respostas à questão 24, que abordou a temática da Proposta Pedagógica, que anteriormente era nomeado de Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Quadro 20- A relação da PP com as metas e missão na E.I

A PP é vista como catalisadora das metas e objetivos da educação infantil?	
Categorias Encontradas	Frequência de Resposta e Descrição
Missão das Instituições: Objetivos a Longo Prazo (Anuais)	3 diretoras (D7, D9, D10) destacam a definição de metas e de um direcionamento para a unidade a partir da Proposta Pedagógica (PP).
PP como Apoio para Rotina	4 diretoras (D4, D7, D8, D9, D10) afirmam integrar a PP à rotina e às práticas pedagógicas diárias, mencionando-o como um instrumento de organização do cotidiano escolar, porém sem mencionar a definição da missão e metas para as unidades educacionais.
PP como Algo Importante, mas é “Burocrático”	4 diretoras (D1, D3, D5, D6) reconhecem a importância da PP, mas relatam que realizam pela obrigatoriedade, ou nas palavras dela “pela burocracia”, que não tem aplicabilidade.

Fonte: Elaboração própria

Entre as dez diretoras entrevistadas, identificaram-se três modos de apropriação da Proposta Pedagógica (PP). A primeira categoria – missão institucional e metas anuais – foi mencionada por apenas três diretoras (D7, D9, D10). Nessas unidades, a Proposta Pedagógica (PP) é descrita como o “documento principal da escola” (D10), sendo reestruturada para alinhar o plano estratégico local ao municipal e consultada “diariamente” para orientar as decisões (D7). Contudo, quando questionadas sobre a meta institucional, as respostas foram genéricas, como “ensino-aprendizagem” (D9,D10), ou focadas na alfabetização, como no caso da D7. Conforme apresentado no início deste capítulo, embora essa diretora demonstre compreensão sobre o papel da Educação Infantil alinhado aos documentos oficiais, a definição da meta centrada na alfabetização revela uma visão reduzida dos objetivos da etapa, uma vez que a alfabetização faz parte das vivências da pré-escola, mas não deve ser seu foco exclusivo.

A segunda categoria – PP para a rotina – aparece em quatro relatos (D7, D8, D9, D10) e retrata o documento como referência rotineira para a organização de horários, como da alimentação. D8, por exemplo, afirma: “Ontem mesmo mostrei que a rotina do lanche está no nosso PP; ele está presente no nosso dia a dia”. Embora demonstre aproximação do uso da PP na prática, essa apropriação permanece centrada em aspectos mais cotidianos, pouco explorando o potencial do PP para orientar objetivos pedagógicos de longo prazo ou articular avaliações formativas e ações de desenvolvimento profissional.

Por fim, a categoria PP burocrático- quatro diretoras, a D1, D3, D5, D6, revelam uma percepção de que o documento, embora institucionalmente indispensável, ainda é tratado como exigência formal. D1 reconhece que ele “apoia” a obtenção de recursos didáticos, mas o qualifica como “muito burocrático”; D6, com 19 anos de gestão, afirma que o PP “ainda é algo que ‘tem de cumprir’”. Essa visão sugere um distanciamento entre a função normativa do PP e sua efetiva integração aos processos de liderança pedagógica e planejamento escolar. O conjunto dos dados evidencia a necessidade de formações continuadas e de processos participativos que consolida o PP como instrumento vivo de gestão, articulando missão, metas e práticas pedagógicas em benefício da aprendizagem das crianças.

Quanto ao planejamento cotidiano, o quadro abaixo apresenta as categorias mencionada pelas diretoras sobre o que elas costumam planejar:

Quadro 21- Planejamento cotidiano das diretoras de Patos-PB

O que é planejado no cotidiano pelas diretoras?		
Categoria	Frequência	Temas envolvidos
1. Organização da Rotina Escolar	8/10	Planejamento do que é necessário para a rotina do dia seguinte; Acolhida e despedida das crianças; apoio com materiais para a prática pedagógica; horário do almoço e alimentação; acompanhar a frequência a partir da caminhada pedagógica;
2. Articulação Institucional e Familiar	3/10	Pedidos à SME- Secretaria Municipal de Educação; Falar/ligar para às famílias.
3. Gestão Operacional e de Recursos	2/10	Alocação de profissionais; financeiro-administrativo; Cuidado com a estrutura predial.

Fonte: Elaboração própria

Entre as dez diretoras entrevistadas, o planejamento cotidiano mostrou o que é predominante: oito afirmaram organizar a rotina do dia seguinte, e cinco declararam prever especificamente os momentos de acolhida e despedida das crianças. Ainda que três gestoras acumulem a função de coordenação pedagógica, apenas D4 mencionou elaborar relatórios de aprendizagem – ação coerente com sua dupla atribuição, mas isolada entre as participantes. Nas falas de D7, D8, D9 e D10, a Proposta Pedagógica (PP) é citada como referência para horários e alimentação, confirmando sua utilização no planejamento e rotina; contudo, nenhuma diretora descreveu articulação da PP, mesmo as três que afirmaram definir missão

institucional, com as metas formativas, projetos de longo prazo ou planos de desenvolvimento docente, indicando que o documento ainda não cumpre plenamente sua função estratégica.

Essa ênfase no imediato reflete o que Lück (2009) chama de liderança “reativa”, na qual demandas urgentes (falta de profissionais, compra de materiais, ajustes de merenda) sobrepõem-se à construção sistemática de objetivos educacionais. As próprias gestoras admitem esse descompasso: D5 considera que “planejamento é a rotina”, enquanto D3 relata organizar tarefas “de um dia para o outro”, priorizando pendências logísticas. Tal prática confirma que, sem planejamento estratégico, as ações tendem a ser improvisadas e fragmentadas (LÜCK, 2009). Portanto, embora a presença diária da direção seja valiosa, persiste a necessidade de integrar a PP com processos de formação continuada, acompanhamento sistemático da aprendizagem e definição de metas compartilhadas, convertendo-o em instrumento efetivo de liderança pedagógica e não apenas em guia do cotidiano escolar sem articulação mais ampla.

3.1.1.3 Indicador 3: Participação e Alinhamento

[...]da importância deles [famílias] estarem juntos com eles lá também [...] se eles [crianças] chegarem com uma folha, com um risco, dizendo a vocês que é um avião, então viaja com eles [...] Não diga que isso é só um risco [...] Eles entrarem juntos nessa viagem com as crianças nesse mundo da imaginação, de sonhar com eles (D1, 2024).

O Indicador 1.3 – Participação e Alinhamento com a Equipe Escolar e com as Famílias avalia a construção conjunta da função social da escola e das metas educativas. Para Fabry, Barblett e Knaus (2022), líderes pedagógicos fortalecem vínculos entre educadores, gestores e famílias, baseando essa articulação em confiança e reciprocidade. No Brasil, a LDB (Lei nº 9.394/1996) reforça a gestão democrática ao prever a integração entre escola, famílias e comunidade como princípio da organização escolar (BRASIL, 1996).

Para a análise deste indicador, foram consideradas as seguintes questões do roteiro de entrevista: Q22, sobre o que é alinhado com a equipe escolar e com famílias; Q24, sobre a construção coletiva da Proposta Pedagógica (PP) e/ou o conhecimento desse documento por parte dos profissionais e das famílias; e Q34, que aprofunda a participação das famílias no cotidiano pedagógico e na elaboração da PP.

A primeira análise refere-se à construção coletiva da Proposta Pedagógica (PP), identificada na questão 24. Quatro das dez diretoras destacaram a participação conjunta da equipe escolar e das famílias nesse processo, compreendendo a elaboração colaborativa de documentos, práticas e decisões. Para essas diretoras, essa participação é essencial para o

alinhamento das ações pedagógicas e o fortalecimento da gestão democrática. No quadro abaixo apresentamos a síntese desse resultado.

Quadro 22- A importância dada pelas diretoras na participação coletiva na PP

Categoria	Frequência	Observação
Construção Coletiva	3 diretoras (D4, D9, D10).	As demais diretoras (D1, D2, D3, D5, D6 e D8) não citaram diretamente a construção coletiva, o que não significa que não a considerem importante, apenas não abordaram este aspecto em suas falas. No caso da D7, ela menciona a participação coletiva, mas na questão 34 ela revela que não mostrou a PP para as famílias, ou seja, não as envolveu no processo.

Fonte: Elaboração própria

Um exemplo, que pode ser visto é o da diretora D4 que afirma: “Um documento palpável, né? Que a gente tem ali em mãos, que a todo momento que a gente precisa recorrer a ele. [...] E se faça eficácia, né? Construimos eles juntos, escola, família, demais funcionários. [...]”.

O segundo foco de investigação deste estudo foi compreender como se dá o alinhamento entre a equipe e/ou as famílias de forma geral e se há participação desses outros atores, e assim, avaliar se há um alinhamento pedagógico entre todos. No caso dos professores, optou-se por apresentar os resultados apenas no indicador geral 2, cujo foco é investigar, de forma mais aprofundada, o apoio formativo das diretoras a esses profissionais.

Em relação à participação e/ou alinhamento com as demais gestoras, o quadro abaixo apresenta as categorias emergentes a partir dos relatos das diretoras. Cabe destacar que três participantes — D1, D4 e D8 — acumulam os cargos de diretora adjunta e coordenadora pedagógica.

Quadro 23- Alinhamento da Diretora com as outras Gestoras da escola

Categoria	Frequência	Diretoras
Reuniões para alinhamento de funções / rotinas	3	D1, D7, D9
Comprometimento e colaboração ampliada	2	D2, D7
Cultura de acolhimento / escuta do coletivo	2	D1, D6
Eficácia na comunicação e atualização das práticas	2	D9, D10
Apoio pedagógico (alfabetização / participação ativa)	2	D7, D9

Fonte: Elaboração própria

As diretoras D4 e D8 justamente que são adjuntas e coordenadoras, não aparecem no quadro, pois relatam que todas as decisões são construídas de forma coletiva com as suas diretoras. Como exemplifica a diretora D4: “Na minha [escola], a gente é parceira demais. A gente conversa em tudo. Tudo assim, a gente é parceira, não existe essa divisão, você vem de manhã ou você vem de tarde, não, é nós duas. [...] Entendeu? Só em casos mais urgentes é que ela decide ou eu decido” (D4, 2024). Já a D3 (2024) respondeu: “A gente sempre tem uma terapia. Quando junta [ela com outros gestores], parece uma terapia”. Ela não apresenta elementos sobre o que é alinhado, o que sugere que entendeu a pergunta como sendo sobre os gestores de outras unidades, e que essa 'terapia' refere-se aos encontros entre eles, nos quais se apoiam mutuamente.

No que se refere ao alinhamento entre as diretoras e outros gestores da unidade educacional, como as coordenadoras pedagógicas, destacam-se as diretoras D7, D9 e D10, que mencionam, em algum nível, um alinhamento envolvendo a dimensão pedagógica, conforme apresentado no quadro acima. A D7 evidencia esse alinhamento no relato a seguir, destacando a centralidade da alfabetização.

Com os funcionários é no dia a dia, quando não, a gente sempre faz esse alinhamento em reunião.[...] E hoje em dia a gente desenvolveu uma cultura muito positiva, que é o funcionário adotar uma criança no sentido de, por exemplo, a gente tem uma técnica administrativa, que ela é da parte administrativa, mas ela está sendo qualificada por a gente, para ela também dar um apoio na parte pedagógica, em tomadas de leitura, na parte da alfabetização de criança. A gente tem um auxiliar de apoio, que quando termina suas atribuições, pega os jogos pedagógicos e vai alfabetizar (D7, 2024).

Quanto ao alinhamento e ao envolvimento das famílias na missão educacional, emergiram quatro categorias, apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 24- Alinhamento das Diretoras com as Famílias

Categorias	Frequência	Diretoras
Compromisso das famílias com a rotina da instituição/ Frequência escolar /Pontualidade nos horários	6/10	D1, D3, D4, D5, D6, D7, D10
Alimentação e saúde (cuidados com tipo de alimento enviado ou alimentação em casa)	2/10	D6, D10
Parceria escola-família para o desenvolvimento integral da criança	5/10	D1, D4, D6, D8, D9

Categorias	Frequência	Diretoras
Reuniões para discussão de resultados de aprendizagens (no caso da D7 ela traz com foco em alfabetização)	2/10	D7, D10

Fonte: Elaboração própria

A análise do indicador de participação familiar mostra que o aspecto mais citado pelas diretoras foi o compromisso das famílias com a rotina escolar — especialmente em relação à frequência e pontualidade —, mencionado por seis das dez participantes (D1, D3, D4, D5, D6, D7 e D10). De forma complementar, também foram relatados alinhamentos em torno das preocupações com alimentação e saúde (duas diretoras: D6 e D10). Quanto a aspectos mais diretamente relacionados ao desenvolvimento infantil, destacaram-se a parceria escola-família para o desenvolvimento integral da criança (cinco diretoras: D1, D4, D6, D8 e D9) e a realização de reuniões para discutir resultados de aprendizagem (duas diretoras: D7 e D10). Apesar do reconhecimento da importância dessa aproximação, as gestoras apontam obstáculos, como a rotina de trabalho dos responsáveis, uma compreensão limitada sobre o papel da Educação Infantil e a necessidade de estratégias de “atração” como sorteios e brindes para garantir a presença nos encontros de alinhamento.

Algumas iniciativas, porém, sinalizam avanços: D6 relata envio de materiais para construções em família: “E a criança com certeza não vai construir só, vai construir com o apoio da família” (D6, 2024). Ela compartilha exemplos de criações feitas em casa, como um avião feito de garrafa. A D9 menciona participação de mães e avós nos planejamentos e D10 usa portfólios digitais para compartilhar o cotidiano escolar. Destaca-se ainda a experiência da Diretora 8, que convida familiares a apresentarem suas profissões locais, aproximando o currículo da realidade das crianças:

[...] pensar na comunidade: pedreiro, padeiro, convidar alguém pra falar sobre a sua profissão, pra dizer ‘olha, esse é o pai de Enzo, ele é padeiro’. [...] Nessa sensibilização de estar mais próximo da criança e de uma realidade, a gente já tem. [...] a família na comunidade lá é muito participativa (D8, 2024).

A análise desse indicador específico evidencia que a construção coletiva da Proposta Pedagógica (PP) é pouco recorrente: apenas três das dez diretoras relataram elaborar o documento em conjunto com a equipe e as famílias, apesar de se tratar de um instrumento obrigatório e diretamente associado ao princípio da gestão democrática. Tal lacuna contraria o Art. 12, inciso VI, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, que determina que a escola deve “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos

de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996), reforçando que a participação social na definição dos rumos pedagógicos ainda não é uma prática consolidada.

Quanto ao alinhamento com as demais gestoras da unidade, destaca-se que apenas D7, D9 e D10 mencionam elementos relacionados à dimensão pedagógica, o que sugere aproximações com ações de uma liderança pedagógica. Esse padrão também se reflete na prática de alinhamento com as famílias em aspectos vinculados ao desenvolvimento integral das crianças — com exceção da D7, que enfatiza exclusivamente a pauta da alfabetização. Vale ressaltar, ainda, as experiências pedagógicas positivas relatadas por D9, D6 e D8.

Contudo, a ausência de um planejamento sistemático junto aos demais gestores e às famílias limita o potencial dessas práticas, indicando a necessidade de diretrizes institucionais que consolidem uma cultura de co-liderança e de participação também focado em torno de metas, algo escasso nos relatos.

Abaixo apresenta-se síntese do indicador geral 1- estabelecimento missão na Educação Infantil

Quadro 25- Síntese dos resultados de Estabelecimento Missão na Educação Infantil

Indicadores Específicos	Como as diretoras estabelecem a direção para as suas unidades de educação infantil?
Função Social da Educação Infantil	Cinco diretoras (D4, D7, D8, D9 e D10) demonstraram uma visão alinhada aos documentos oficiais, reconhecendo a etapa como espaço de formação integral, que integra cuidado e educação de forma indissociável. Por outro lado, as demais (D1, D2, D3, D5 e D6) apresentaram compreensões em processo de transição, com contradições em suas falas, sobretudo no tratamento fragmentado entre educar e cuidar, nesses casos, houve sutilmente mais ênfase na dimensão do “educar”, em detrimento do cuidado como parte do processo educativo.
Estabelecimento de Metas no PP e articulação com o planejamento	Apenas três diretoras (D7, D9 e D10) mencionaram estabelecer metas na PP, ainda que de maneira pouco sistematizada. A maioria, 8 das participantes afirmou planejar principalmente a rotina do dia seguinte, evidenciando uma atuação mais voltada à gestão imediata das demandas cotidianas. Essa limitação aponta para a fragilidade da articulação entre o planejamento estratégico e os objetivos pedagógicos de médio e longo prazo, o que compromete a consolidação de uma liderança pedagógica que estabelece metas para sua unidade.
Participação dos outros gestores e das famílias da missão na Educação Infantil	Apesar de haver um envolvimento elevado entre as gestoras da unidade das decisões, o alinhamento sobre aspectos pedagógicos foi citado de forma objetiva apenas por três diretoras (D7, D9, D10) sendo que no caso de D7 o foco foi direcionado à alfabetização. Em relação às famílias, observou-se um aspecto positivo: cinco diretoras (D1, D4, D6, D8 e D9) relataram alinhamento com as famílias em torno do desenvolvimento integral das crianças, o que se aproxima

Indicadores Específicos	Como as diretoras estabelecem a direção para as suas unidades de educação infantil?
	de uma prática de liderança pedagógica compartilhada. Além disso, D7 e D10 também relataram discutir com as famílias os resultados de aprendizagem, o que reforça a corresponsabilidade no processo educativo. No entanto, de modo geral, identificou-se a ausência de processos técnicos de participação coletiva na formulação da missão e das metas da escola, o que limita a efetividade da relação da gestão democrática e pedagógica.

Fonte: Elaboração própria

De modo geral, a pesquisa evidencia um movimento significativo na compreensão de que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem promover o desenvolvimento integral das crianças. Os conceitos estão sendo incorporados pelas diretoras, mas ainda é necessário um aprofundamento, com a elaboração de descrições e fundamentos práticos mais consistentes, a fim de evitar ambiguidades e contradições e garantir a efetividade das ações pedagógicas. Em relação à definição de metas, levanta-se a hipótese de que essa discussão seja mais presente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dado que a diretora D7 a menciona com ênfase — embora restrita à alfabetização, mesmo reconhecendo uma concepção mais ampla de educação. Observa-se, portanto, a ausência de metas de longo prazo voltadas ao desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil por parte das diretoras.

3.1.2 Indicador Geral 2- Formação Continuada e Ambiência Formativa

Eu falo muito a eles [professores], nós temos um papel fundamental, que é o nosso olhar. Se a gente não tiver um olhar direcionado para a criança... Eu posso preparar um show para a minha aula, mas se eu perceber que aquela aula não está atingindo, não vai adiantar. [...] Eu converso muito com eles sobre isso, que ao estar dentro da sala de aula, observem, olhem muito (D1, 2024).

A formação continuada é um dos pilares centrais da liderança pedagógica, especialmente quando se trata do fortalecimento da identidade profissional e da melhoria das práticas docentes. O estudo empírico conduzido por Robinson, Lloyd e Rowe (2008), com base em uma meta-análise internacional, identificou que a dimensão de liderança dos diretores com maior impacto na aprendizagem dos estudantes foi a promoção do desenvolvimento profissional docente, com um efeito médio padronizado de “+0,84”. O segundo maior impacto identificado foi o do envolvimento direto dos líderes no planejamento, coordenação e avaliação do ensino, especialmente por meio do acompanhamento das práticas e do fornecimento de feedback aos professores, com um efeito de “+0,42”. Esses valores

representam um coeficiente de correlação, que varia de 0 a 1, sendo que valores próximos de “1” indicam uma associação forte entre a ação da liderança e os resultados de aprendizagem dos estudantes.

No contexto da Educação Infantil, a DONQEEI (BRASIL, 2024) afirma que a formação continuada deve estar fundamentada na construção da identidade profissional dos docentes, considerando os princípios, os conceitos e as práticas pedagógicas próprios dessa etapa, práticas delineadas pela BNCC (BRASIL, 2017) e pelas DCNEI (BRASIL, 2009a). Esta subseção tem por objetivo compreender como as diretoras apoiam o processo formativo dos professores das suas unidades. As análises foram organizadas em três subindicadores: (2.1) Práticas de Feedback; (2.2) Suporte à Formação Continuada; e (2.3) Ambiência Formativa, a partir das respostas às questões Q18, Q22.2, Q27, Q31 e Q35 do questionário aplicado.

Conforme apresentado na metodologia, as formações voltadas aos professores da Educação Infantil em Patos-PB ocorrem semanalmente, sendo conduzidas pelas coordenadoras pedagógicas. A programação mensal inclui dois encontros de planejamento didático, voltados à organização das práticas com as crianças; um de planejamento avaliativo, focado na análise dos processos pedagógicos; e um de planejamento formativo, em que as coordenadoras transpõem os conteúdos recebidos nas formações do programa Sertão Criança. Nesse modelo, as diretoras acompanham o processo formativo observando o trabalho das coordenadoras junto aos professores. Essa retomada é fundamental para contextualizar os dados que serão apresentados, especialmente considerando que, em Patos, são as coordenadoras pedagógicas que formam diretamente os docentes em serviço — e que, entre as dez diretoras entrevistadas, três também exercem a função de coordenadora pedagógica (D1, D4 e D8).

Dado esse contexto, para compreender como as diretoras apoiam a formação continuada das professoras, os relatos foram organizados em cinco categorias de atuação. Essas categorias abrangem desde ações diretas — como o acompanhamento das práticas pedagógicas e a participação em momentos formativos — até formas indiretas de suporte, como o fornecimento de materiais e a mediação com as famílias. Tal organização considera que, embora as coordenadoras pedagógicas conduzam as formações semanais, o papel das diretoras é fundamental tanto no planejamento quanto no monitoramento dessas ações. A seguir, apresenta-se o Quadro 2 com a sistematização das estratégias relatadas pelas gestoras.

Quadro 26 – Estratégias de apoio à formação continuada conforme as Diretoras

Categoria de Apoio	Diretoras	Destaques nas falas
1. Apoio nos encontros estruturados de planejamento formativo, didático e/ou avaliativo	8-D1, D3, D4, D6, D7, D8, D9, D10	Apoiam assembleias, planejamentos coletivos, reflexões em grupo.
2. Acompanhamento das práticas pedagógicas	3- D1, D4, D7	D1 acompanha e propõe reflexão; D7 também acompanha e valoriza o uso pedagógico dos dados; D4 atua de forma contínua na observação das turmas.
4. Apoio por meio de exigência de compromisso.	3- D2, D5, D8	Acompanha por meio da cobranças e presença, como relata D5 em seu depoimento.
5. Articulação com as famílias para apoiar o trabalho pedagógico das professoras	2- D6, D7	Mediações entre famílias e professores em situações de conflito, reforçando o trabalho docente.
3. Apoio com fornecimento de materiais.	1-D5	Apoio indireto, mas relevante; delega o acompanhamento mais pedagógico à coordenadora.

Fonte: Elaboração própria

As ações das diretoras revelam diferentes formas de apoiar a formação das professoras, articulando aspectos pedagógicos, institucionais e relacionais. O grupo de diretoras que exerce funções acumuladas com a coordenação pedagógica (D1, D4, D8) se destaca pela atuação direta em planejamentos, observações em sala e uso reflexivo das práticas. Esse envolvimento possibilita maior aderência aos princípios de formação em serviço, como defendido por Moriconi e Pereira (2025), que argumentam que ações de desenvolvimento profissional devem estar enraizadas nas práticas cotidianas e nas necessidades reais da escola.

A presença de assembleias, encontros coletivos e reflexões institucionais (categoria 1) mostra-se uma estratégia potente para consolidar espaços de aprendizagem entre pares, fortalecendo o caráter colaborativo da formação, como indicado pela literatura baseada em evidências (MORICONI et al., 2017).

Por outro lado, também são visíveis formas mais indiretas de apoio, como o fornecimento de materiais (D5) ou a cobrança do cumprimento das atividades (D2, D5). Embora essas práticas não sejam formativas em si. A fala da D5 ilustra esse movimento

híbrido: “Na verdade, a [coordenadora] é quem faz essa parte [...] Eu faço quando eles fazem o planejamento didático [...] Como eles sabem que eu posso chegar a qualquer hora, eles já ficam mais atentos.” (D5, 2024), o que observa-se, ainda, a presença do diretor como a liderança com perfil mais fiscalizador em casos como os das diretoras D2 e D5, cujo apoio se expressa principalmente por meio da vigilância, o que sugere uma concepção atrelada à liderança fiscalizadora (LUCK, 2010), como apresentado na fundamentação teórica, sobre uma atuação diretiva atrelada ao controle.

A dimensão relacional também é outra categoria indireta, mas ela aparece quando diretoras como D6 e D7 mencionam o papel de mediação entre professores e famílias, para falar sobre as crianças, sobretudo gestão de conflitos. Essa mediação é fundamental para que os professores sintam-se apoiados diante de situações delicadas envolvendo as crianças, o que também se relaciona a ambiência formativa, que será analisada adiante.

Outro aspecto relevante diz respeito à ausência generalizada de instrumentos formais ou sistemáticos para o acompanhamento da formação continuada dos professores. A maior parte das diretoras baseia suas ações formativas na observação direta, no diálogo cotidiano e na atuação das coordenadoras pedagógicas, sem utilizar registros ou protocolos de monitoramento do desenvolvimento docente. A única exceção identificada foi a diretora D7, que mencionou o uso de um instrumento de acompanhamento proposto por um programa voltado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, que vem sendo adaptado para a realidade da Educação Infantil. Essa situação revela uma fragilidade estrutural nas estratégias de avaliação das formações, indicando a necessidade de políticas locais que promovam o uso articulado de ferramentas específicas e coerentes com os princípios da Educação Infantil, conforme argumentado por Moriconi e Pereira (2025).

Para compreender como as diretoras fornecem *feedback* às professoras, os relatos foram organizados em cinco categorias de conteúdo das devolutivas. Essas categorias vão desde aspectos relacionais e pedagógicos até questões éticas e de rotina. A seguir, apresenta-se o quadro com a síntese dessas categorias e a distribuição das diretoras:

Quadro 27 – Categorias de feedback fornecido pelas diretoras os professores

Categoria de Feedback e ou alinhamento com os professores	Diretoras
1. Relação de vínculo e afeto positivo com as crianças	5 diretoras- D1, D3, D4, D6, D8

Categoria de Feedback e ou alinhamento com os professores	Diretoras
2. Planejamento e relação deste com o foco no desenvolvimento e aprendizagem	6 diretoras- D1, D3, D4, D7, D8, D10
3. Organização da rotina e materiais pedagógico	3 diretoras- D3, D5, D10
4. Ética profissional e responsabilidade com a criança	3 Diretoras- D2, D5, D8
5. Escuta ativa e valorização dos saberes docentes	2 Diretoras- D4, D9

Fonte: Elaboração própria

As práticas de *feedback* relatadas variam em abrangência e profundidade. A maioria das diretoras valoriza aspectos relacionais e afetivos no trabalho docente, reconhecendo que o vínculo com as crianças é essencial, esse tipo de orientação aparece com destaque nas falas de D1, D3, D4, D6 e D10. Outra vertente importante do feedback é o foco em resultados de aprendizagem e na articulação entre planejamento e execução pedagógica (D1, D3, D4, D7, D8 e D10). Esses depoimentos revelam uma preocupação com a intencionalidade pedagógica e com o impacto das ações docentes no desenvolvimento das crianças.

Aspectos ligados à rotina, como o uso de materiais e organização da rotina, foram apontados por D3, D5 e D10, indicando um estilo de gestão atento à operacionalidade do cotidiano. Já as diretoras D2 e D5 oferecem feedback relacionado à postura profissional dos professores no cumprimento das normas. De forma semelhante, mas com enfoque distinto, a diretora D8 realiza alinhamentos com as professoras sobre ética profissional, destacando a relevância do papel do professor na formação cidadã das crianças. Esses achados reforçam a importância de formação sobre como realizar *feedback*, para que esse seja entendido como parte de um processo contínuo de desenvolvimento profissional, alinhado aos princípios da escuta, da colaboração e da intencionalidade formativa, conforme defendem Moriconi e Pereira (2025).

Algo positivo é a D4 e D9 que citou de maneira recorrente que ao alinhar-se e dar *feedback* aos professores, ela busca escutá-los e valorizá-los, algo que dialoga com o estudo quantitativo brasileiro que encontrou correlação positiva entre a direção escolar promover autoeficácia dos professores com a promoção das aprendizagem das crianças (AUGUSTO; FRANKLIN, 2023).

Por fim, o indicador específico 6 analisa a existência (ou não) de um ambiente institucional colaborativo que favoreça a troca de saberes, o respeito à diversidade de

experiências docentes e a valorização das professoras. Foram identificadas três categorias principais de atuação das diretoras, conforme o quadro a seguir:

Quadro 28 – Estratégias para promover ambiência formativa

Categoria de ambiência formativa	Diretoras que relataram esse tipo de atuação
1. Discussão de pontos fortes e fracos entre professoras	4 Diretoras- D1, D3, D8, D10
2. Gestão do clima institucional harmonioso	3 Diretoras- D4, D6, D9
2. Troca de saberes (característica mais próxima da liderança pedagógica)	1 Diretora- D10

Fonte: Elaboração própria

Os dados apontam que as diretoras têm buscado, com diferentes estratégias, construir ambientes colaborativos em suas unidades. As falas de D1, D3, D8, D9 evidenciam a preocupação com o diálogo e alinhamento a serem melhorados e destaque das fortalezas, mesmo que não necessariamente restritas ao campo pedagógico. Já D4, D6 e D9 reforçam o esforço em manter um clima institucional harmônico, como pré-requisito para o trabalho coletivo.

Chama atenção, que a única diretora que trouxe a troca de saberes, foi a diretora D10, ela menciona explicitamente a construção de espaços de troca sobre as práticas pedagógicas. Em contrapartida, destaca-se a presença de resistências por parte de professoras mais antigas, conforme relata D4, a diretora com menor tempo de experiência na função, o que pode indicar tensões geracionais no processo de construção da ambiência.

A literatura baseada em evidências destaca que contextos de colaboração profissional são fundamentais para promover o desenvolvimento contínuo dos educadores. Segundo Moriconi e Pereira (2025), criar espaços de troca, em que os saberes dos professores sejam respeitados e sistematizados, é uma estratégia que contribui para a eficácia da formação em serviço e a melhoria da qualidade educativa. Nesse sentido, a ambiência formativa não se resume ao bom convívio, mas envolve a criação de estruturas que reconheçam os saberes docentes e os transformem em base para o trabalho coletivo.

3.1.2.1 Síntese Integrada dos Indicadores 4, 5 e 6

A análise dos relatos das dez diretoras da Educação Infantil de Patos-PB revela diferentes níveis de apropriação e intencionalidade no apoio ao desenvolvimento profissional dos professores. Com base nos Indicadores 4, 5 e 6, foram identificados padrões e lacunas que contribuem para compreender em que medida as diretoras se aproximam ou não de uma atuação pautada na liderança pedagógica, segue os resultados no quadro abaixo:

Quadro 29- Síntese dos resultados de Formação Continuada e Ambiência Formativa

Formação Continuada e ambiência formativa-Como as diretoras apoiam o processo formativo dos professores?	
Prática de Feedback aos professores:	Observou-se que cinco diretoras (D1, D3, D4, D6 e D10) que fornecem devolutivas que priorizam o vínculo afetivo e o bem-estar das crianças como critério central de orientação. Já seis diretoras (D1, D3, D4, D7, D8 e D10) pautam o feedback nos resultados de aprendizagem ou na relação entre o planejamento pedagógico e o desenvolvimento infantil. Essa dupla ênfase reflete o papel característico da Educação Infantil, que integra o cuidado e a responsabilidade pela aprendizagem. Esses dados dialogam com a perspectiva que as diretoras demonstram sobre a função social da Educação Infantil, conforme analisado no Indicador Geral 1, evidenciando certa aproximação às especificidades da etapa. No entanto, destaca-se que, no caso da D7, o foco permanece restrito à alfabetização. Além disso, observa-se que os feedbacks, em geral, ainda não estão articulados a um contexto formativo mais amplo.
Suporte na Formação Contínua	Identificou-se que a maioria das diretoras reconhece a importância do planejamento formativo em serviço, baseado em uma rotina estruturada de encontros mensais. Seis diretoras (D1, D3, D4, D6, D7 D8 e D10) relataram acompanhar esses momentos de forma mais direta, enquanto três delas (D1, D4 e D8) também atuam como coordenadoras pedagógicas, sendo responsáveis pela formação dos professores. As diretoras D2 e D5 se mostraram mais distantes do processo formativo, assumindo uma postura de delegação às coordenadoras e de apoio predominantemente administrativo ou fiscalizador. Tal configuração reforça que, embora haja estrutura para a formação em serviço, falta intencionalidade e integração entre observação das práticas, feedback e planejamento de desenvolvimento docente.

Ambiência Formativa	Observou-se que, embora as diretoras busquem garantir um ambiente escolar harmonioso e respeitoso, na maioria dos casos não há um processo sistematizado de troca pedagógica entre os professores — com exceção do relato da D10. Algumas gestoras (D1, D3, D8 e D10) mencionaram discutir os “pontos fortes e fracos” da equipe como parte da rotina de gestão, o que pode abranger aspectos pedagógicos, ainda que não tenham sido detalhados. Outras (D4, D6 e D9) destacaram a importância de manter um clima emocional positivo, com ênfase no acolhimento e na escuta ativa. A diretora D10 foi a única a relatar, de forma explícita, ações estruturadas voltadas à promoção de trocas intencionais de saberes pedagógicos entre os docentes, evidenciando uma liderança com traços mais fortemente pedagógicos.
----------------------------	---

Em síntese, os dados indicam que a liderança pedagógica na Educação Infantil de Patos-PB ainda se encontra em processo de construção, apoiada sobretudo em relações interpessoais e iniciativas individuais. Embora haja potencial em experiências como as de D1, D4, D8 e D10, o que se observa é uma carência de políticas institucionais que sustentem de forma sistemática a cultura de formação, acompanhamento e construção coletiva do conhecimento pedagógico. A sensibilidade com o bem-estar das crianças é um traço comum e potente, mas precisa ser articulada a processos formativos intencionais para que se transforme em melhoria efetiva das práticas docentes.

3.1.3 Indicador Geral 3 – Gestão e Acompanhamento Pedagógico

As mesas estavam todas no refeitório e vi que o espaço não tava legal, porque as crianças não estavam confortáveis. Então fiz uma avaliação: ‘vamos mudar’. Planejei, conversei com o pessoal e percebi que o desconforto não era só do professor, era das crianças também. Mudei e melhorou 80%. As crianças passaram a ter mais espaço para circular e mudar de cadeira. A partir daí, passei a fazer a avaliação como um todo.[...]Porque nem tudo que tá bom no início vai estar bom no final, né? (D6, 2024).

O eixo “Gestão e Acompanhamento Pedagógico” tem como pergunta central: “Como as diretoras descrevem a sua gestão na unidade educacional em relação aos aspectos pedagógicos?” Fundamentado em Robinson (2011), Siraj-Blatchford et al. (2002), Heikka et al. (2024) e Leithwood et al. (2006), destaca-se que a liderança pedagógica vai além da supervisão administrativa, exigindo um envolvimento ativo em aspectos pedagógicos, a partir do acompanhamento e o monitoramento. Isso inclui o uso sistemático de dados e a gestão curricular com foco na melhoria contínua da prática pedagógica.

No contexto da Educação Infantil, documentos como os Parâmetros Nacionais de Qualidade (BRASIL, 2006; BRASIL, 2024), as Diretrizes Operacionais de Qualidade e

Equidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2024) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil – INDIQUE (BRASIL, 2009b) orientam os profissionais da educação a realizar: (i) processos de avaliação, como a autoavaliação participativa, o acompanhamento da frequência escolar e o uso de registros pedagógicos e das aprendizagens das crianças; (ii) a organização intencional do tempo, dos espaços e dos materiais, integrando cuidado e educação; e (iii) o compartilhamento das produções infantis com a comunidade escolar e as famílias.

3.1.3.1 Indicador 7 – Acompanhamento e Avaliação da Dimensão Pedagógica

O primeiro resultado mapeado refere-se à questão 18, que trata dos procedimentos adotados para a autoavaliação institucional. No quadro a seguir, apresentam-se as categorias emergentes a partir dos relatos das diretoras sobre os aspectos avaliados em suas respectivas unidades educacionais.

Quadro 30- Aspectos avaliados pelas Diretoras em suas unidades

Aspecto Avaliado	Diretoras que Mencionam	Frequência	Observações
Categoria 1: Relação da Estrutura Física com o trabalho pedagógico	Diretoras 3, 4, 6, 9, 10	5 de 10	Elas relataram avaliar as condições físicas, como salas superlotadas e desconfortáveis, afetando a qualidade das práticas e o bem-estar das crianças.
Categoria 2: Clima Organizacional e Relações Internas	Diretoras 4, 5, 7, 8, 10	5 de 10	Elas relataram avaliar as relações interpessoais e comunicação interna.
Categoria 3: Avaliação da Equipe profissional	Diretoras 2, 4, 7, 9	4 de 10	Elas relataram avaliar o desempenho dos profissionais, como eles interagem com as crianças ou a conduta profissional.

Fonte: Elaboração própria

As práticas de autoavaliação institucional relatadas pelas diretoras evidenciam esforços relevantes, embora ainda marcados por informalidade e pela ausência de instrumentos sistematizados adequados à Educação Infantil. Apenas uma diretora (D7) afirmou utilizar um instrumento estruturado — voltado, contudo, ao Ensino Fundamental —,

o que evidencia um descompasso com as diretrizes específicas da etapa. As demais recorrem a registros pessoais ou observações não sistematizadas, o que pode comprometer a objetividade e a consistência do processo avaliativo.

Essa fragilidade metodológica é preocupante, sobretudo considerando que os documentos oficiais, como o PNQEI (BRASIL, 2024), orientam para a adoção de práticas avaliativas participativas e baseadas em instrumentos. Nesse sentido, recomenda-se o uso do INDIQUE (BRASIL, 2009a), ferramenta amplamente disseminada no país como apoio às autoavaliações em unidades de Educação Infantil. Ainda que as diretoras reconheçam a importância da autoavaliação, faltam subsídios técnicos e formativos que as capacitem a conduzir esse processo com maior intencionalidade e profundidade.

Apesar dessas limitações, as entrevistas revelam uma compreensão ampliada sobre os aspectos a serem considerados na avaliação institucional, como a estrutura física da escola, o clima organizacional e o desempenho da equipe. A diretora D9, por exemplo, associa a reorganização dos espaços ao conforto das crianças, demonstrando sensibilidade à relação entre ambiente e qualidade pedagógica. Outras destacam como elementos centrais da cultura organizacional o respeito mútuo e a boa convivência. A avaliação da equipe, por sua vez, é realizada por meio de observações contínuas, com ênfase no comprometimento e nas interações com as crianças. Embora esses aspectos estejam em consonância com parte das orientações do INDIQUE, outras dimensões relevantes — como o planejamento institucional, a promoção da saúde e a valorização da multiplicidade de linguagens — permanecem ausentes dos relatos (BRASIL, 2009b). Além disso, as avaliações ocorrem de forma fragmentada, refletindo mais as demandas cotidianas do que uma cultura institucional consolidada de avaliação formativa e coletiva.

De forma sintética, a análise permitiu identificar três elementos centrais nas práticas de autoavaliação institucional. O primeiro é a ausência de instrumentos adequados à etapa, com prevalência de métodos informais que limitam a efetividade do processo. O segundo refere-se à participação coletiva, presente em parte das unidades por meio de reuniões pedagógicas e escuta da equipe — como apontado por seis diretoras (D1, D3, D4, D7, D8 e D10) —, ainda que sem sistematização. O terceiro elemento diz respeito às temáticas avaliadas, concentradas em aspectos como estrutura física, clima organizacional e desempenho da equipe, enquanto outras dimensões permanecem negligenciadas. Esses achados reforçam a necessidade de fortalecer a formação das diretoras para ampliar o escopo e a intencionalidade dos processos de autoavaliação.

O segundo aspecto analisado no indicador refere-se ao acompanhamento da frequência das crianças, com base na questão 27, prática reconhecida pelas diretoras como essencial à continuidade dos processos de aprendizagem. A seguir, apresenta-se o quadro com os resultados sobre os procedimentos adotados pelas diretoras para monitorar a frequência de bebês e crianças.

Quadro 31- Gestão da frequência dos bebês e crianças feitas pelas Diretoras

Aspecto	Diretoras que Mencionam	Frequência	Observações
Caminhada Pedagógica como forma de acompanhar a frequência	Todas as diretoras	10 de 10	Visita em todas as turmas para verificar a frequência, elas chamam esse processo em Patos-PB de “Caminhada Pedagógica”.
Busca Ativa e Contato com a Família	Todas as diretoras	10 de 10	Contato com a família para entender as razões da ausência sistemática da criança.
Visitas domiciliares (se necessário)	Diretora 2; 9	2 de 10	Algumas diretoras indicam que já foram até a casa das famílias para estabelecer comunicação, apesar de a maioria indicar que se necessitar iam às casas,
Bolsa Família	Diretoras 2,5, 10	3 de 10	A apresentação da normativa do Bolsa Família, que preconiza a frequência escolar para o recebimento da bolsa, é indicado como uma estratégia utilizada para garantir a frequência das crianças.

Fonte: Elaboração própria

Conforme os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (PNQEI, 2024), esse acompanhamento integra a avaliação da aprendizagem por meio do registro sistemático da frequência e da permanência. As diretoras relatam realizar a chamada “caminhada pedagógica” para verificar a frequência e, quando as faltas ultrapassam três dias consecutivos, dito por todas elas que esse é o limite 2 a 3 dias, elas majoritariamente a utilizam da estratégia da Busca Ativa, iniciando contato com as famílias e, em casos de ausência prolongada, realizando visitas domiciliares. Além disso, três delas mencionam utilizar o Programa Bolsa Família como estratégia de sensibilização, ressaltando que a frequência

escolar é uma exigência para a manutenção do benefício, o que reforça a importância dos vínculos entre escola, família e políticas sociais.

Já o terceiro elemento trata do registro das práticas pedagógicas e das aprendizagens, sendo analisado, nesta etapa, em conjunto com o Indicador 9 (compartilhamento das produções). Essa decisão metodológica apoia-se na literatura especializada, que defende a centralidade do ciclo ação-reflexão-ação no cotidiano pedagógico. Segundo os autores Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) e Ostetto (2017), os registros pedagógicos podem possuir um triplo potencial: apoiar o desenvolvimento infantil, promover a reflexão docente e fortalecer a comunicação com as famílias. Ou seja, os registros ganham valor formativo quando são compartilhados de forma intencional e sistemática.

Essa perspectiva dialoga, ainda, com os estudos sobre liderança pedagógica (ROBINSON, 2009; HEIKKA et al., 2024), que ressaltam não apenas a importância de avaliar os processos educativos, mas também de utilizar os dados para a melhoria contínua das práticas e da aprendizagem. O quadro abaixo apresenta as estratégias de registro das aprendizagens e as formas de compartilhamento relato pelas diretoras de Patos-PB.

Quadro 32- Estratégias de registro e compartilhamento das aprendizagens

Aspecto	Destaques Principais	Diretoras que mencionaram
Estratégia de registro da aprendizagem das crianças feita pelos professores	Portfólio com registros fotográficos.	1 diretora (D8)
	Diário de bordo e/ou Relatório.	8 Diretoras (1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)
Exposição no ambiente da escola	Relataram que as produções das crianças são expostas em diferentes espaços da escola, como salas de referência, corredores, pátios e áreas comuns. Algumas diretoras descreveram uma sistematização da exposição, com períodos específicos para troca dos materiais, enquanto outras relataram exposições espontâneas, sem datas fixas.	7 Diretoras (1, 4, 5, 6, 7, 8 e 9)
Entrega das produções em reuniões ou eventos	Elas mencionaram que, após a exposição, as produções são armazenadas e entregues aos	5 Diretoras (1, 6, 8, 9 e 10)

Aspecto	Destques Principais	Diretoras que mencionaram
	responsáveis, especialmente em reuniões bimestrais ou eventos escolares com participação familiar.	

Fonte: Elaboração própria

As diretoras reconhecem a importância dos registros pedagógicos, porém os dados indicam que essa prática ainda ocorre de forma genérica, sem critérios sobre como realizá-la. As diretoras, ao descreverem o instrumento, empregaram na mesma frase as expressões “relatório” e “diário de bordo”, tratando-as como sinônimos. Contudo, a literatura define o diário de bordo como um registro contínuo que acompanha processos, construindo conhecimento a partir das vivências cotidianas, com foco na observação sensível e na reflexão sobre a prática (OSTETTO, 2017). Isso difere da concepção relatada, em que os registros se concentram no progresso da criança, sem menções da relação com a sistematização das práticas pedagógicas. A diretora 8 foi a única que mencionou o uso do portfólio com registros fotográficos, metodologia recomendada pela literatura especializada na Educação Infantil como forma de acompanhar os processos de aprendizagem e dar visibilidade às experiências das crianças (PINAZZA; FOCHI, 2018).

Uma das diretoras destacou que a plataforma institucional utilizada pelo município é centrada no controle de frequência e para preencher os campos de experiência da BNCC que foram utilizados na prática durante a semana. No entanto, segundo seu relato, esse formato induz à prática de “copiar e colar” informações pedagógicas, o que esvazia o potencial reflexivo dos registros. Além disso, 6 diretoras relatam a necessidade de mais formação continuada voltada ao uso qualificado dos registros, o que corrobora o distanciamento entre a intenção formativa e a prática efetiva.

No tocante ao compartilhamento, conforme o quadro acima, sete diretoras relatam expor produções infantis em salas, corredores ou pátios, e cinco entregam os trabalhos às famílias em eventos pontuais, fortalecendo o vínculo escola–família (1, 6, 8, 9 e 10). É interessante notar que essas mesmas diretoras se destacam no indicador 1.3, discutido na subseção anterior no que diz respeito à parceria com as famílias em prol do desenvolvimento integral da criança — são elas: D1, D4, D6, D8 e D9 — o que denota uma coerência entre discurso. Vale destacar que D1 e D8 exercem a função de coordenadoras pedagógicas, o que pode influenciar diretamente essa atuação mais intencional. No caso da diretora D10, além de

relatar a entrega das produções às famílias, no indicador 1.3 também mencionou a realização de reuniões específicas para discussão dos resultados das aprendizagens com as famílias.

Já a diretora D7, que afirmou realizar reuniões com as famílias para apresentação dos resultados (indicador 1.3), não aparece entre aquelas que mencionaram o compartilhamento das produções infantis. Esse dado sugere uma possível fragmentação entre as estratégias de gestão pedagógica voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental e aquelas específicas da Educação Infantil. Tal hipótese é reforçada pelo fato de a própria diretora ter esclarecido que as “devolutivas” — termo utilizado por ela — referem-se prioritariamente ao processo de alfabetização, conforme orientações do programa “Educar para Valer”⁶. Isso pode indicar que os relatórios apresentados às famílias estão mais alinhados às diretrizes dos anos iniciais, do que a valorização das experiências e produções singulares das crianças na Educação Infantil.

Em síntese, os registros cumprem parcialmente o triplo potencial indicado pela literatura — apoio ao desenvolvimento infantil, promoção da reflexão docente e fortalecimento da comunicação com as famílias —, apresentando importantes fragilidades. Observa-se a ausência de procedimentos metodológicos, o foco restrito às aprendizagens (com pouca sistematização das práticas pedagógicas), escassa participação das crianças e inexistência de sua atuação ativa na seleção ou interpretação de suas próprias produções. Essa limitação reduz o potencial formativo dos registros, aproximando-os de uma prática de prestação de contas, como alertam Fochi e Pinazza (2018). Esses achados reforçam as orientações dos PNQEI (BRASIL, 2006; 2024), que recomendam registros contínuos, sensíveis e participativos, articulados à documentação pedagógica e compartilhados com toda a comunidade escolar — condição que ainda está em processo de consolidação nas unidades analisadas.

4.1.3.2 Indicador 8 – Gestão de Espaços, Tempos e Materiais

Neste Indicador 8, serão abordados espaços, tempos e materiais. Em relação aos materiais, emergiram duas categorias a partir das falas das diretoras. Quanto à organização dos espaços e do tempo, identificaram-se quatro categorias com relações entre si.

Em relação aos materiais, a primeira categoria foi a “Organização e Logística dos Materiais”: Nove das 10 diretoras (D1, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10) relatam que a

⁶ O Programa Educar pra Valer (EpV), da Associação Bem Comum, apoia municípios na adoção de boas práticas de gestão pedagógica inspiradas na experiência de Sobral-CE. O foco é garantir o ingresso, a frequência regular e a alfabetização das crianças na idade certa, por meio de diagnóstico, formação de equipes e monitoramento sistemático dos resultados de aprendizagem. Disponível em: <https://abemcomum.org/programa-educar-pra-valer/>

solicitação de materiais didáticos e pedagógicos é feita por meio de ofício direcionado à Secretaria de Educação. Em algumas unidades, cinco delas, como D1, D4, D5, D8 e D9, esse processo é precedido por um mapeamento detalhado das necessidades, realizado em conjunto com as professoras durante os momentos de planejamento didático. Isso demonstra uma gestão articulada entre a direção e a equipe docente, promovendo fluidez na comunicação sobre demandas e assegurando que os materiais solicitados estejam alinhados às práticas pedagógicas. Além disso, três diretoras mencionam que se antecipam sempre nas solicitações para que os materiais cheguem em tempo de serem utilizados pelos professores (D4, D9, D10), e três delas alegam que a SME é rápida no atendimento às solicitações de materiais (D3, D9, D10). Outras diretoras, a D2, D3 e D5 mencionam o uso do PPDE para compra de materiais.

De modo geral, as diretoras avaliam positivamente o processo de aquisição de materiais, destacando uma articulação eficaz entre as professoras e a SME, que evita interrupções na rotina escolar e assegura a continuidade das atividades com qualidade. Esse fluxo, mencionado por nove das dez entrevistadas, indica tratar-se de uma prática já institucionalizada pela rede, diferentemente de outros aspectos que ainda carecem de orientação e sistematização por parte da SME.

Já a Categoria 2 trata-se da “Valorização dos tipos de materiais didáticos pelas diretoras”: Elas destacam uma ampla variedade de materiais, divididos em diferentes tipos, que são valorizados no processo pedagógico e essenciais para o desenvolvimento das propostas nas unidades. Esses materiais incluem tanto recursos estruturados quanto não estruturados. Entre os materiais pedagógicos estruturados, destaca-se a literatura infantil, com a seleção de livros e obras feita em conjunto com os professores, garantindo que os materiais sejam adequados aos objetivos de aprendizagem, conforme a D8 (2024). Também são mencionados cadernos, lápis, giz de cera, canetinhas coloridas, tesoura, cola e tintas, que são distribuídos às crianças no início do ano e repostos periodicamente (D10, 2024). Além disso, os materiais audiovisuais, como projetores de imagem (data show), são utilizados para integrar as práticas pedagógicas com a tecnologia e facilitar o processo de aprendizagem, segundo a D7 (2024).

Além desses materiais, são destacados os jogos e brinquedos educativos (D7, 2024). Também se incluem os materiais não estruturados, como caixas de papelão, caixas de ovos e

revistas, frequentemente arrecadados com a ajuda da comunidade para complementar as atividades criativas e artesanais (D8, 2024).

Por fim, no que tange à tecnologia e recursos digitais, a D7 ressalta a presença de tecnologia acessível, como "notebooks para os professores" e a integração de aulas com data show, afirmando que "isso é normal já dentro da escola do município". Abaixo apresenta-se o quadro com as categorias de materiais citado pelas diretoras.

Quadro 33- Tipos de materiais didáticos valorizados pelas Diretoras

Tipo de Material	Exemplo
Materiais Pedagógicos Estruturados	Literatura Infantil (seleção de livros e obras infantis), Materiais de Escritório (cadernos, lápis, cola, tintas), Materiais Audiovisuais (projetores de imagem)
Jogos e Brinquedos Educativos	Diversos tipos de jogos educativos que estimulam o aprendizado e a socialização das crianças
Materiais não Estruturados	Caixa de papelão, caixas de ovos, revistas, arrecadados para complementar atividades criativas e artesanais

Fonte: Elaboração própria

As diretoras demonstram alinhamento com a BNCC, as DCNEI e os PNQEI ao valorizarem o uso de materiais diversos e exploratórios, como materiais não estruturados, que favorecem a criação, a experimentação e o desenvolvimento sensorial das crianças. A diretora D3 relatou o processo implementado na escola para a eliminação do uso de E.V.A, embora tenha destacado que ainda há solicitações pontuais de algumas professoras quanto à utilização desse material (2024). Além disso, seis das dez gestoras destacaram práticas que favorecem o uso autônomo dos materiais pelas crianças, reconhecendo o valor do "botar a mão na massa" (D2) como parte essencial do processo educativo. Entretanto, é necessário investigar como o data show tem sido utilizado, pois seu emprego pode ou não ser compatível com as propostas pedagógicas da Educação Infantil.

No que se refere à organização dos tempos e espaços, foram identificadas quatro estratégias principais, elas se apresentam no quadro abaixo:

Quadro 34- Gestão do tempo e espaço pelas diretoras de Patos-PB

Categoria	Descrição	Diretoras Relacionadas
1. Flexibilidade no uso dos espaços	Adaptação criativa dos espaços disponíveis, como estratégias para lidar com a falta de espaço, por exemplo, espaços com múltiplos usos (ex: hall como refeitório e cantinho de leitura, como referenciado pela D7, D8).	6 diretoras- D1, D2, D4, D5, D6, D7
2. Uso dos Espaços Externos	Valorização de áreas ao ar livre para ampliar experiências pedagógicas e o bem-estar.	5 diretoras-D1, D2, D5, D6, D8
3. Planejamento antecipado e articulação dos espaços para o uso de todas as professoras	Coordenação entre professores para uso eficiente de espaços e recursos, com agendamento prévio. A importância do diálogo prévio e da articulação entre educadores para organizar o cotidiano.	4 diretoras- D4, D7, D8, D10
4. A importância de não ter “tempo de espera”	Enfrenta desafios quanto ainda ter tempo de espera das crianças ficarem ociosas por períodos extensos, mas buscam melhorar isso para que as crianças não passem por isso.	3 Diretoras- D1, D3, D9

Fonte: Elaboração própria

A primeira categoria refere-se à flexibilidade no uso dos espaços, com adaptações criativas diante das limitações estruturais, como transformar o hall em refeitório e cantinho da leitura, valorizando ambientes que favoreçam interações (BRASIL, 2017). A segunda categoria evidencia a valorização dos espaços externos como ampliação das experiências pedagógicas, com intencionalidade no uso de áreas naturais e diversificadas, conforme os parâmetros nacionais de qualidade (BRASIL, 2024b).

A terceira categoria destaca o planejamento articulado entre os profissionais para garantir o uso eficiente dos espaços, com cronogramas que evitam sobreposição de atividades e asseguram o acesso equitativo a todos os ambientes da escola. Essa prática está alinhada à BNCC, que propõe diferentes formas de organização do trabalho pedagógico ao longo do dia (BRASIL, 2017). Já a quarta categoria diz respeito à eliminação dos tempos de espera, com estratégias que visam evitar a ociosidade entre atividades, respeitando os ritmos infantis, conforme orientações dos documentos normativos (BRASIL, 2024b).

Em síntese, apresenta-se uma análise geral, direta e concisa do Indicador 3, pertencente ao Eixo 1.

Quadro 35 – Síntese dos resultados de Gestão e Acompanhamento Pedagógico

Dimensões analisadas	Como as diretoras descrevem a sua gestão na unidade educacional em relação aos aspectos pedagógicos?
Avaliação e Acompanhamento da dimensão pedagógica: (i) Falta de Instrumentos e ênfase da (ii) Dimensão relacional com a pedagógica	<p>Há ausência de instrumentos sistematizados para autoavaliação institucional e registro pedagógico. As diretoras reconhecem a importância desses processos, mas os realizam de forma genérica. A frequência escolar é o único dado monitorado sistematicamente e feito igualmente por todas, devido à exigência de políticas públicas, como programas como Bolsa Família, que torna isso de cunho obrigatório. Nenhuma diretora citou o uso do INDIQUE, o que reforça a falta de diretrizes para gestão escolar.</p> <p>A autoavaliação institucional valoriza aspectos relacionais e o clima organizacional. Esses achados dialogam com a literatura internacional sobre liderança distribuída na Educação Infantil, especialmente com Heikka et al. (2024), indicando um modelo de gestão colaborativo e voltado à escuta ativa e ao fortalecimento de vínculos profissionais.</p>
Gestão dos tempos e espaços educativos	<p>Observa-se um uso criativo e estratégico dos espaços da unidade, com organização de horários e revezamento para garantir o acesso de todas as turmas aos diferentes ambientes. As práticas extrapolam a sala de referência e envolvem pátios, corredores e áreas comuns. Cabe destacar a hipótese de que, no caso dos espaços, há uma conexão entre a avaliação do ambiente físico e a intenção de qualificar o trabalho pedagógico. Isso se evidencia nas falas de cinco diretoras (D3, D4, D6, D9 e D10), que mencionam avaliar a estrutura física com esse propósito e, de forma consistente, também relatam ações de gestão voltadas à utilização efetiva desses espaços.</p>

Fonte: Elaboração própria

3.2 Eixo 2- Visão das Diretoras sobre seu Papel e Atuação

O segundo eixo examina a dimensão mais individual/pessoal da liderança, buscando compreender como as diretoras percebem sua própria atuação e motivações. A partir da análise de seus relatos, investiga-se de que forma elas se auto avaliam e se reconhecem ou não, como lideranças pedagógicas. A literatura especializada destaca que a atuação dos líderes escolares não é neutra nem exclusivamente técnica, sendo fortemente influenciada por fatores internos — como valores pessoais, motivações e experiências — e por fatores externos — como o suporte institucional, às orientações das políticas públicas e a cultura organizacional

da escola. Assim, ao investigar a autopercepção das diretoras, busca-se compreender como essas múltiplas dimensões se articulam e influenciam suas práticas de gestão (RALEBESE; JITA; BADMUS, 2025).

3.2.1 Indicador 10- Atribuições valorizadas pelas diretoras

A primeira análise, correspondente à questão 16 do questionário, buscou compreender quais atribuições as diretoras consideram essenciais para sua atuação com vistas à promoção do desenvolvimento das crianças e da qualidade educacional. Além disso, procurou-se identificar quais dessas atribuições são, em sua percepção, prioritariamente de responsabilidade da direção e quais poderiam ser compartilhadas com outros profissionais.

A partir da análise das falas das dez diretoras entrevistadas, identificaram-se três dimensões de atuação valorizadas por elas: a dimensão pessoal-comunicacional, a pedagógica e a administrativa-financeira. Embora apresentadas separadamente para fins analíticos, tais dimensões se inter-relacionam na prática cotidiana das diretoras, evidenciando a complexidade e a multiplicidade das demandas enfrentadas por esses profissionais.

Quadro 36- Dimensões da Gestão Escolar valorizadas pelas Diretoras

Dimensão da Gestão/ Atribuições	Diretoras	Observações
Gestão de Pessoas e Comunicacional	6 das 10 Diretoras- D1, D2, D3, D4, D6, D8, D9.	A primeira prioridade para as diretoras é a importância das relações humanas como elemento central da gestão. As diretoras D1 e D8 enfatizam o acolhimento, D4 e D9 ressaltam a comunicação eficaz, e D3 destaca a interlocução com as famílias. Já a diretora D2 se diferencia por adotar um enfoque mais voltado à fiscalização da equipe.
Pedagógica	5 das 10 diretoras- D2, D4, D5, D7, D10	A segunda prioridade para as diretoras é a gestão pedagógica, com o foco no acompanhamento do processo pedagógico diário. A diretora D2 a coloca no mesmo grau de prioridade que o gerenciamento dos funcionários. A diretora D4 a aponta como segunda prioridade, enquanto as diretoras D5 e D7 a destacam como prioridade principal. A diretora D6 demonstra certa dificuldade em responder, mas, ao final, afirma que sua responsabilidade é com a criança, sem especificar em que sentido se dá essa responsabilidade, se é com a

Dimensão da Gestão/ Atribuições	Diretoras	Observações
		proteção e/ou com a aprendizagem. Já a diretora D10 atribui à gestão pedagógica o mesmo nível de importância que à gestão financeira, colocando como as duas principais atuações.
Administrativo-Financeira	2 das 10 diretoras D2, D10, D1	D10 assume responsabilidade pela gestão financeira, colocando como única função não delegável para ela. A D1 reconhece as funções administrativas como segunda prioridade depois do acolhimento e D2 tem um enfoque na gestão administrativa mais voltado para organização e correção das normas.

Fonte: Elaboração própria

A categoria 1, referente à gestão de pessoas, foi a mais enfatizada pelas diretoras como prioridade no exercício da função gestora. A diretora 1 relata que, dentro das atribuições que realiza para o desenvolvimento infantil, um dos focos principais é o relacionamento institucional e o acolhimento. Ela afirma:

Eu gosto muito de trabalhar o relacionamento. Para mim, o andamento de uma instituição, ele vai muito pelo relacionamento [...] Um local aconchegante, um local que você tem a vontade de permanecer [...] A gente caminha com a comunidade junto”. Além disso, ressalta a importância de um bom atendimento a todos que compõem esse ambiente, desde os funcionários até os pais e as crianças: “Atender bem quem? Atender bem o funcionário, atender bem o pai, atender bem a criança (2024).

Seguindo a mesma direção, a diretora 8 focaliza a necessidade da empatia ao encarar os desafios da gestão, ressaltando o papel humano que exerce na liderança institucional. Ela destaca: “A principal coisa, a principal função minha enquanto gestão e enquanto coordenação pedagógica é ser humana[...] Eu primeiro acolho a pessoa, na minha função, nas duas funções, primeiro eu penso em acolher”. As duas funções a que ela se refere é ser diretora adjunta e coordenadora pedagógica ao mesmo tempo.

As diretoras 4 e 9 também abordam a importância das relações, com ênfase na comunicação e no diálogo como ferramentas fundamentais para o bom funcionamento da gestão. A diretora 4 afirma: “Primeiramente é um bom diálogo, né? Eu tenho que dialogar bem com todos, seja com funcionários, seja com família”. Já a diretora 9 reforça que uma comunicação eficaz é a chave para o sucesso da equipe e do processo de ensino-aprendizagem: “A comunicação é primordial. Se o gestor não tiver uma comunicação,

ele não vai conseguir. [...] O ensino-aprendizagem não vai acontecer”. Ela relata a realização de assembleias avaliativas com a equipe, nas quais as opiniões dos professores são valorizadas como parte do processo de gestão: “Sempre que a gente faz a Assembleia Avaliativa, é sempre um assunto a debater, a comunicação entre a equipe”. Além disso, destaca a necessidade de saber ouvir e repassar informações de forma acessível, especialmente ao lidar com situações delicadas, como advertências: “Você tem que saber chegar, você tem que saber falar”. Para ela, comunicar-se bem significa não apenas informar, mas garantir a aceitação e a colaboração da equipe: “Se eu não me comunico bem, se eu não sei ouvir também, [...] ele nem aceita”.

A diretora 3 também se refere às relações humanas, ainda que de forma mais ampla, com ênfase na relação com as famílias e com a comunidade atendida. Ela afirma: “Você tem que cuidar, você tem que conhecer a família, saber trabalhar com a família”. Para ela, essa é uma responsabilidade significativa da gestão escolar, especialmente no contexto da creche: “Acho que é a função que o gestor tem essa responsabilidade maior, enquanto família e comunidade escolar”.

Por fim, a diretora 2 aborda diretamente a gestão de pessoal, entre elas o controle de advertências e atestados médicos. Ela justifica a necessidade de cobrar responsabilidade dos profissionais para evitar a sobrecarga de colegas da equipe: “Advertências é comigo de que forma quando eu sinalizo falhas porque às vezes tem profissional que é o rei do atestado. [...] você está entregando muito atestado, está deixando a sua parceira sozinha”.

A segunda prioridade apontada pelas diretoras entrevistadas diz respeito à gestão pedagógica, com foco no acompanhamento cotidiano do processo educativo. Embora algumas a posicionem como prioridade secundária, outras a reconhecem como eixo central da sua atuação.

A diretora D2 coloca a gestão pedagógica no mesmo grau de importância que a gestão dos funcionários, destacando sua participação direta no cotidiano "A caminhada pedagógica na sala de aula, eu faço. Mas na semana eu faço uma vez." Segundo ela, cabe à coordenadora pedagógica o acompanhamento diário: "A caminhada pedagógica tem que ser diária, dela, não minha, dela tem que ser diária." Além disso, organiza reuniões pedagógicas para alinhar a rotina e realizar os ajustes necessários, com ênfase no planejamento: "Se hoje tem uma colagem [...] essas partes devem ser... já prontinho, os trazidos prontinho." Por fim, menciona sua presença constante durante os momentos de refeição, como forma de

acompanhar de perto o cotidiano institucional: "Toda hora de refeição eu gosto de estar lá no refeitório. Só se eu estiver muito ocupada."

A diretora D4 também menciona a importância da dimensão pedagógica, embora com menor ênfase em comparação às questões administrativas: "Questões administrativas também, cuidado com documentos, no sigilo, essas questões burocráticas, entender também da parte pedagógica, que eu tenho que ficar por dentro de tudo." Sua fala indica que, embora não seja o foco principal, a gestão pedagógica é considerada uma responsabilidade importante para a diretora escolar.

A diretora D5 aponta o apoio à gestão pedagógica como sua principal prioridade e, ainda que de forma indireta, valoriza a dimensão pedagógica. Destaca a necessidade de acompanhar de perto planejamentos, atividades e encaminhamentos: "Eu gosto de estar presente em todos os momentos, gosto de fazer aquela caminhada pedagógica de ver." Tal postura revela um perfil mais fiscalizador, confirmado quando afirma que sua presença busca apoiar tanto questões pedagógicas quanto operacionais: "Eu procuro estar presente para ver o que é que eu posso fazer para contribuir, tanto na questão pedagógica como materiais, como tudo o que precisa [...] porque a gente sabe que nem sempre o que já é um papel para ser feito é realizado."

Já a diretora D7 descreve ações mais diretamente voltadas ao pedagógico, aproximando-se das características de liderança dessa natureza. Enfatiza a necessidade de qualificação pedagógica do gestor para o pleno desempenho da função: "Primeiramente, eu estar qualificada pedagogicamente." Para D7, a gestão deve ir além das atribuições administrativas, alcançando as práticas pedagógicas e o acompanhamento da aprendizagem das crianças: "Eu preciso também ter minhas práticas pedagógicas, não só voltadas à gestão, mas ao acolhimento da aprendizagem da criança." Além disso, reconhece a importância de compreender o nível de desenvolvimento das crianças para oferecer suporte adequado: "Não tem mais como você ser gestor e não compreender o nível da sua criança ali, nível de fluência, em que ela se encontra, quais as dificuldades que ela tá ali enfrentando." A menção à fluência refere-se ao processo de alfabetização nessa etapa.

A diretora D6, por sua vez, revela certa dificuldade em delimitar sua atuação pedagógica. No entanto, afirma que a responsabilidade sobre a criança, no espaço da instituição, é prioritária: "Do portão para dentro, a responsabilidade total daquele cliente, daquela criança é minha, é nossa, da equipe, principalmente é minha." Complementa

destacando que trata todas as crianças de forma igualitária, independentemente de raça ou classe social: "Independente, seja branco, preto, pobre, rico. Independente. É a pessoa, é o ser humano." Ainda que sua fala não caracterize diretamente a ação pedagógica, evidencia uma dimensão ética e de cuidado na gestão.

Por fim, a diretora D10 coloca a gestão pedagógica em pé de igualdade com a gestão financeira, reconhecendo ambas como áreas de grande responsabilidade: "Eu acho que é questão das finanças, dos projetos, do dinheiro que entra aí do governo federal. Eu acho que é uma atribuição nossa de muita responsabilidade." Ela também ressalta a importância do envolvimento da gestora nas ações pedagógicas da instituição: "Na minha visão, enquanto pedagoga, eu acho que a gente não pode esquecer do pedagógico."

Três diretoras (D1, D2 e D10) mencionaram a gestão administrativo-financeira, cada uma com ênfases distintas. Para D10, o controle dos recursos federais e dos projetos constitui a responsabilidade mais elevada e indelegável da função diretiva: "Eu acho que é questão das finanças, dos projetos, do dinheiro que entra aí do governo federal. Eu acho que é uma atribuição nossa de muita responsabilidade." Ao mesmo tempo, ressalta que a líder não pode descuidar das ações pedagógicas da instituição.

A D1 coloca as tarefas administrativas como segunda prioridade, logo após o acolhimento de crianças e famílias. Destaca a emissão de ofícios e a manutenção de documentos oficiais necessários para a legalidade da creche: "Tem muita solicitação de ofícios emitidos, ofícios recebidos, documentações que a gente precisa para que a instituição caminhe com o alvará."

Já a D2 concentra-se no controle interno e na observância das normas institucionais, enfatizando o registro de faltas e a aplicação de advertências, o que revela uma gestão focada na fiscalização e na organização interna.

Quanto às atribuições passíveis de delegação, as diretoras indicam que determinadas tarefas podem ser compartilhadas com outros membros da equipe, conforme a natureza da atividade e a estrutura da unidade. O quadro a seguir sintetiza aquilo que cada diretora considera central e o que pode ser delegado.

Quadro 37- Aspectos da Gestão Escolar considerados delegáveis pelas Diretoras

Categoria	Responsabilidade do Diretor	Pode ser Delegada?
Relações humanas e clima institucional	Central	Não
Gestão da equipe e condutas profissionais	Central	Não
Interação com famílias e comunidade	Estratégica	Não
Acompanhamento pedagógico	Compartilhada com a coordenação pedagógica	Sim
Gestão administrativa e documental	Importante	Apoio administrativo desejado
Financeiro	Prioritário	Não

Fonte: Elaboração própria

A análise das práticas de liderança das dez diretoras entrevistadas revela uma valorização predominante da dimensão relacional, seguida pela dimensão pedagógica e, por fim, pela administrativa-financeira. Essa distribuição de prioridades pode ser compreendida à luz da literatura internacional sobre liderança pedagógica, especialmente no contexto da educação infantil.

Fabry (2024) destaca que, na Educação Infantil, a liderança vai além de aspectos técnicos ou de controle, consolidando-se em um ambiente emocionalmente seguro no qual adultos e crianças possam se desenvolver. A valorização das relações interpessoais é, portanto, positiva, sobretudo quando acompanhada de intencionalidade pedagógica e escuta ativa. Entretanto, ROBINSON et al. (2008), ao discutirem a liderança distribuída, alertam que uma ênfase excessiva nas relações — sem articulação com a dimensão pedagógica — pode comprometer o papel formativo da escola. Logo, as relações são essenciais, mas precisam servir a uma cultura centrada nos estudantes, com metas claras e, no caso da Educação Infantil, orientadas ao desenvolvimento integral da criança.

3.2.2. Indicador 11- Qualidades e Lacunas atribuídas pelas diretoras sobre si

Na parte 2 do eixo, considerou-se olhar para o que as diretoras atribuem sobre os seus pontos fortes quanto às fragilidades das suas atuações. Os estudos como os de Tschannen-Moran; Gareis (2004) destacam a importância da autorreflexão contínua como estratégia essencial para o aprimoramento da liderança. Ao refletirem sobre sua própria prática, solicitando feedback e identificando áreas de melhoria, os líderes pedagógicos tornam-se mais eficazes e contribuem para uma cultura organizacional de melhoria contínua. Assim, olhar para a qualidade da gestão escolar envolve, necessariamente, considerar também as lacunas que precisam ser enfrentadas por meio de processos reflexivos e formativos intencionais, o que reforça que líderes mais conscientes de seus valores e propósitos desenvolvem uma atuação mais autêntica e coerente, impactando positivamente a equipe e o clima escolar (LUCK, 2010; GUADANHIN, 2022).

As qualidades destacadas pelas diretoras apontam para uma gestão que se baseia na construção de um ambiente acolhedor e de comunicação eficaz. Muitas delas enfatizam o acolhimento, seja através de uma escuta ativa (D1, D2, D4, D6), ou pela capacidade de criar um ambiente seguro e de confiança (D3, D6, D9). Esse tipo de qualidade é crucial para o estabelecimento de relações de confiança, fundamentais para a eficácia da gestão escolar, o que reforça a ênfase dos dados na dimensão relacional.

Além disso, as diretoras também destacam como qualidade a responsabilidade (D5, D6), a organização (D8) e a disciplina (D7), características que ajudam a manter a ordem administrativa e pedagógica da escola. Outro aspecto importante é a flexibilidade, que aparece em três delas (D6, D7, D9), indicando a capacidade das diretoras de se adaptarem às necessidades da equipe e das situações do dia a dia, algo essencial para a dinâmica escolar, que frequentemente exige ajustes rápidos.

Em relação às lacunas, as diretoras reconhecem lacunas em suas práticas de gestão. A tendência à centralização é um aspecto comum entre as diretoras D7 e D10, principalmente em áreas como a gestão financeira e administrativa. A centralização pode resultar em sobrecarga para a gestora e impedir uma maior autonomia da equipe, o que pode comprometer o desenvolvimento de uma gestão mais compartilhada e colaborativa (FABRY, BARBLETT; KNAUS, 2024).

O imediatismo nas decisões também surge como uma lacuna (D2, D5), especialmente quando há a necessidade de agir rapidamente sem considerar todas as possibilidades ou ouvir mais profundamente os envolvidos. Essa característica pode prejudicar a qualidade das decisões a longo prazo, embora, em alguns casos, seja vista como uma ação eficiente para resolver problemas rapidamente (LUCK, 2010). Esse dado corrobora o perfil das diretoras D2 e D5, cuja liderança se caracteriza pelo acompanhamento da rotina de funcionamento da instituição, assumindo predominantemente um papel fiscalizador.

A dificuldade com o cumprimento de horários (D4) e falta de comunicação (D8) também são áreas que precisam de atenção. A falta de pontualidade e organização nos horários pode afetar a fluidez das atividades da escola e a percepção de profissionalismo, enquanto a comunicação deficiente pode gerar mal-entendidos e atritos dentro da equipe e entre gestores e comunidade escolar (LUCK, 2010).

Em síntese, quando foi feita a pergunta 17 “Quais qualidades a escola e os profissionais atribuem a você? E quais as lacunas?”, juntamente com a questão sobre a autopercepção, o enunciado acabou se tornando muito complexo, pois acumulou muitas perguntas em uma só. Ainda assim, alguns participantes trouxeram percepções relevantes sobre como veem na unidade educacional — e esse pode ser, possivelmente, o dado mais significativo. Afinal, segundo Leithwood (2004) e Lück (2010), a liderança se concretiza essencialmente no ato de influenciar as pessoas em direção à realização de objetivos comuns, por meio de processos dialógicos, éticos e intencionais.

Pinkas (2022) realizou um estudo que evidenciou que a autopercepção das diretoras é semelhante à forma como as professoras as percebem. O autor destaca que diretores com uma percepção acurada de seu estilo de liderança tendem a apresentar maior coerência entre intenção e prática, além de desenvolverem empatia ampliada e consciência crítica. Assim, a forma como essas profissionais percebem a escola e se percebem nela revela indícios se há o exercício da liderança pedagógica está sendo exercida, se há influência efetiva, e de que maneira ela acontece no cotidiano escolar.

As percepções dos profissionais da escola sobre as diretoras variam de acordo com as características de cada diretora. A diretora 9 diz que a escola valoriza a capacidade de comunicação dela, especialmente por aquelas que priorizam o trabalho em equipe e a transparência nas decisões. Quando a comunicação é eficaz, há um maior alinhamento entre as ações da gestão e as necessidades da equipe.

Por outro lado, algumas diretoras relatam dificuldades em serem percebidas como exigentes ou rigorosas (D2, D4), especialmente ao compararem sua postura com gestões anteriores mais centradas em relacionamentos amigáveis. No entanto, os motivos dessas percepções variam: a diretora D2 associa essa visão à sua atuação fiscalizadora, enquanto a D4 a relaciona à adoção de práticas mais contemporâneas voltadas para as crianças, em contraste com modelos tradicionais enraizados. Apesar disso, ambas realizam uma autocrítica construtiva, alinhada à importância da reflexão sobre a prática apontada por Lück (2010), entendendo que essa percepção de "rigidez" não é necessariamente negativa, mas pode refletir resistências a mudanças ou hábitos arraigados na cultura escolar.

A flexibilidade e a capacidade de escuta foram destacadas por D6, D4 e D3 como qualidades delas atribuídas pela equipe. Essas qualidades são fundamentais, pois permitem que as decisões sejam tomadas com maior sensibilidade às necessidades dos funcionários e da comunidade escolar (GUADANHIN, 2022; FABRY, 2024). Esses achados reforçam que a dimensão relacional, altamente valorizada pelas diretoras, configura-se para elas como expressão de uma liderança relacional. Embora o referencial teórico contemple a liderança distribuída, centrada na participação coletiva, os dados revelaram de forma significativa uma variante desse estilo — a liderança relacional — caracterizada pela construção de vínculos interpessoais, pela escuta ativa e pela elaboração conjunta de significados, mesmo sem ter sido previamente mapeada. Isso não é contraditório com liderança pedagógica, contudo o que os dados indicam que elas se aproximam mais desse tipo de liderança do que a pedagógica.

Autores como Uhl-Bien (2006) conceituam a liderança relacional como um processo de influência social resultante dos vínculos entre o indivíduo, a organização e o ambiente no qual se insere. Essa abordagem destaca a importância das interações sociais e da construção de entendimentos compartilhados, alinhando-se às práticas observadas nas diretoras entrevistadas. Além disso, estudos indicam que a liderança relacional é uma área em expansão, especialmente no contexto educacional, onde a construção de relações de confiança e colaboração é fundamental para o desenvolvimento de uma cultura organizacional positiva (UHL-BIEN, 2006; FABRY, 2024).

A seguir, apresenta-se um quadro com a hipótese dos estilos de liderança das dez diretoras, elaborado à luz dos dados dos Eixos 1 e 2 e fundamentado no referencial teórico de Leithwood (2004), Robinson (2008), Lück (2010) e na nota técnica de Muñoz e Sáez (2021). As categorias consideradas são: (i) liderança pedagógica (ou instrucional), que se concentra

em estabelecer metas, avaliar as práticas docentes e melhorar a aprendizagem, atuando de forma ativa no planejamento, no acompanhamento e na formação dos professores; (ii) liderança transformacional, voltada a inspirar e engajar a equipe por meio de uma visão de mudança, fortalecendo confiança, motivação e desenvolvimento profissional; (iii) liderança distribuída (ou compartilhada), que estimula a corresponsabilidade ao promover a liderança coletiva e a tomada de decisões em conjunto; (iv) liderança fiscalizadora, caracterizada pela ênfase no controle e no cumprimento de normas, com foco administrativo e de supervisão de tarefas; e (v) liderança relacional, categoria que emergiu dos dados e valoriza vínculos interpessoais, escuta ativa e sensibilidade às necessidades da comunidade escolar, favorecendo um ambiente de confiança e colaboração (UHL-BIEN, 2006).

Quadro 38- Hipóteses dos estilos de liderança das dez diretoras

D	Estilo(s) de Liderança	Justificativa
1	Relacional + Pedagógica	Valoriza o relacionamento humano, o acolhimento e a construção de um ambiente escolar emocionalmente seguro; no Eixo 1.2, evidencia também forte preocupação em acompanhar e apoiar pedagogicamente os docentes, priorizando o bem-estar e a aprendizagem das crianças.
2	Fiscalizadora	Cumprimento de normas, controle de faltas e reuniões bem organizadas. Apresenta alguns indícios de valorização do pedagógico, mas ainda se mantém distante de uma liderança pedagógica efetiva.
3	Distribuída	Prioriza a relação com famílias e comunidade, acreditando na corresponsabilidade. Não delega aspectos humanos e institucionais, adotando uma atuação voltada à gestão coletiva.
4	Relacional + Distribuída e Pedagógica	Valoriza as relações interpessoais e divide todas as atribuições com a outra diretora — “dividimos tudo”. Prática de escuta e acolhimento e, atuando também como coordenadora, realiza acompanhamento pedagógico diário, conforme indicado no Eixo 1, Indicador 1.2.
5	Fiscalizadora	Embora, ao ser questionada sobre o que valoriza em seu papel de gestora, ela mencione o aspecto pedagógico, os dados do Eixo 1 não evidenciam indicadores correspondentes; ao contrário, apontam para uma liderança predominantemente fiscalizadora, como a própria diretora reconhece ao afirmar: “Quando eu chego na sala, eles já sabem”.

6	Transformacional + Relacional	Ênfase na escuta, acolhimento, equidade e sensibilidade às crianças. Apesar de não explicitar ação pedagógica, revela consciência ética e relacional com forte base emocional.
7	Pedagógica	Ao longo de todo o Eixo 1, ela demonstrou atuação ativa na dimensão pedagógica e destacou-se como uma das três diretoras que afirmam estabelecer a missão institucional e acompanhar sistematicamente as práticas.
8	Transformacional + e em transição para pedagógico	A gestora baseia sua atuação em princípios éticos para mobilizar os professores, ressaltando duas vezes, ao longo da entrevista, a relevância do docente na formação cidadã das crianças. Além disso, descreveu práticas que se aproximam das características de uma liderança pedagógica.
9	Distribuída + Pedagógica	Comunicadora eficiente, valoriza as assembleias avaliativas como ponto-chave, prezando pelo diálogo e pela corresponsabilidade. Reconhece, ainda, os desafios impostos pelos limites e pela centralização e, no Eixo 1, apresenta aproximação aos indicadores de liderança pedagógica.
10	Pedagógica	Apresenta estilo semelhante ao da D7 e aproxima-se das características de uma liderança pedagógica.

Fonte: Elaboração própria

A interpretação do quadro exige quatro ressalvas estruturantes para este estudo. Primeiramente, não é possível confirmar de forma definitiva os estilos de liderança apenas com os dados levantados, pois a liderança pressupõe influência sobre os liderados; para tanto, seria indispensável incluir a perspectiva dos professores e outras gestoras.

Em segundo lugar, a liderança pedagógica na Educação Infantil pressupõe metas bem delineadas para o desenvolvimento integral de bebês e crianças. Esse aspecto mostrou-se incipiente entre as diretoras: embora D7, D9 e D10 afirmem ter uma “missão”, suas formulações permanecem genéricas, como “ensino-aprendizagem”. Assim, apesar de atuarem ativamente na esfera pedagógica, não evidenciam uma liderança orientada por objetivos de longo prazo. Essa lacuna é corroborada pelos dados de planejamento, nos quais prevalece a lógica do “planejamento para o dia seguinte”, refletida também nas rotinas que descrevem. O quadro abaixo sintetiza essas rotinas relatadas por elas:

Quadro 39 - Rotina das Diretoras da Educação Infantil

Aspecto das Rotinas	Diretoras que mencionam	Frequência
Acompanhamento das refeições e controle de merenda	1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10	8 de 10
Gestão de demandas administrativas e burocráticas	Diretoras 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	7 de 10
Recepção e despedida das Famílias e Crianças (horário de entrada e saída)	1, 2, 4, 5, 7, 9	6 de 10
“Caminhada Pedagógica” ⁷	3, 4, 6, 7, 8, 10	6 de 10
Monitoramento da saúde e bem-estar das crianças	1, 2, 3, 5, 10	5 de 10
Presença em atividades de higiene e cuidados	1, 2, 3, 9	4 de 10

Fonte: Elaboração própria

A terceira ressalva diz respeito à valorização predominante da dimensão relacional. As diretoras atribuem grande importância aos vínculos interpessoais e conferem alguma ênfase à dimensão pedagógica, e em terceira prioridade aos aspectos administrativo-financeiros.

Este trabalho focaliza a liderança pedagógica em razão de sua escassez na literatura sobre Educação Infantil; contudo, a literatura internacional recente recomenda uma liderança integrada, na qual (i) a dimensão relacional sustenta a criação de uma cultura de aprendizagem, (ii) a dimensão pedagógica assume protagonismo na melhoria das práticas e dos resultados infantis e (iii) a dimensão administrativa oferece suporte organizacional, sem se tornar o foco principal da ação (OECD, 2016).

Por fim, destaca-se que a categorização proposta baseia-se em autorrelatos e na interpretação dos dados dos Eixos 1 e 2; portanto, não pretende ser definitiva, mas indicar tendências que deverão ser aprofundadas em pesquisas futuras, com triangulação de fontes de dados.

⁷ O termo 'caminhada pedagógica' é do contexto do município de Patos-PB, frequentemente associado ao acompanhamento da frequência escolar e à identificação de necessidades das professoras. Embora algumas como D4, D7 E D8 referências mencionam também o acompanhamento das práticas pedagógicas, ao longo das entrevistas a maioria dos relatos utilizava esse termo em relação à frequência escolar.

3.3 Eixo 3- Suporte Institucional pela Secretaria Municipal de Educação

A [cita uma profissional da SME] fala que o pessoal do pedagógico não tem a obrigação de saber das finanças da escola, mas nós temos a obrigação de entender a parte pedagógica (D10, 2024).

O terceiro eixo de análise focaliza o suporte institucional oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) às diretoras da Educação Infantil, buscando compreender como elas percebem esse apoio em sua atuação cotidiana. A partir das entrevistas, este eixo contempla três dimensões principais: o alinhamento de papéis e responsabilidades entre SME e diretoras, os temas recorrentes nas pautas de alinhamento institucional e a oferta de ações formativas voltadas às diretoras. Cabe reforçar que não se trata de uma avaliação global da política educacional municipal, mas de uma análise situada, construída a partir das percepções das entrevistadas sobre as condições externas que favorecem ou limitam o exercício da liderança pedagógica nas unidades — como, por exemplo, o incentivo (ou não) por parte da SME.

Este eixo foi construído com base nas questões 13, 14 e 15 do questionário de entrevista, primeiro, será apresentado o descritivo dos resultados e, ao final, será realizada a discussão integrada dos achados, articulando as três questões analisadas com os demais eixos já apresentados.

A partir da análise das respostas à questão 13, que investigou as atribuições e responsabilidades das diretoras discutidas com a Secretaria Municipal de Educação (SME), foi possível identificar três dimensões principais mencionadas pelas participantes: gestão financeira, gestão de pessoas e gestão pedagógica. A seguir, apresenta-se uma síntese das respostas, organizadas por dimensão de análise:

Quadro 40- Dimensões abordadas pelas diretoras sobre os papéis orientado pela SME

Dimensão	Achados principais	Diretoras que mencionaram
Gestão de pessoas	Ênfase no relacionamento com equipe e comunidade.	7 Diretoras- D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7.
Gestão pedagógica	O acompanhamento das atividades pedagógicas.	6 Diretoras- D1, D2, D4, D7, D8, D10
Gestão financeira	A administração do orçamento.	6 Diretoras- D1, D5, D6, D7, D9, D10.

Fonte: Elaboração própria

No que se refere à gestão de pessoas, sete diretoras (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7) abordaram essa dimensão como central para a SME, com ênfase na importância do relacionamento com a equipe e com a comunidade escolar. A gestão pedagógica foi reconhecida por seis diretoras (D1, D2, D4, D7, D8, D10) como outra dimensão atribuída pela SME como fundamental como apontado por elas, ainda que desafiadora diante da multiplicidade de funções. Por fim, a gestão financeira foi mencionada por seis diretoras (D1, D6, D7, D9, D10), sendo que duas delas (D1 e D5) destacaram a falta de diretrizes nas orientações sobre como utilizar os recursos, o que para elas apontam gerar dúvidas quanto à autonomia decisória na administração do orçamento.

Além dessas categorias, três diretoras (D1, D5, D8) apontaram explicitamente a sobrecarga de trabalho e a indefinição de funções, reforçando que frequentemente precisam lidar com múltiplas demandas sem uma delimitação de responsabilidades em relação à diretora adjunta, por exemplo a D5 aponta como um entrave a indefinição de responsabilidades entre diretora e diretora adjunta (D5).

Ao que refere-se às pautas de alinhamento entre SME e as diretoras, foi possível mapear quatro categorias, que seguem no quadro abaixo.

Quadro 41- Pautas de alinhamento entre SME e Diretoras

Dimensão	Descrição da pauta	Diretoras que mencionaram
Gestão de pessoas e profissionais	Organização do horário dos professores, cumprimento de horários das gestoras e incentivo à gestão colaborativa.	5 Diretoras- D2, D4, D5, D6, D9
Gestão financeira e administrativa	Controle de recursos, infraestrutura, verificação dos espaços escolares e impacto das ações como o “Sertão Criança” na melhoria da gestão.	4 Diretoras- D1, D3, D6, D10
Cuidado com as crianças e alimentação	Atenção ao bem-estar das crianças, qualidade da alimentação escolar e foco no cuidado como base do processo educativo.	4 Diretoras- D3, D5, D8, D9
Foco na aprendizagem das crianças	Acompanhamento da aprendizagem, avaliações internas e externas e compromisso com a qualidade da educação ofertada.	4 Diretoras- D5, D7, D8, D9

As respostas evidenciam uma diversidade de pautas de alinhamento com a SME, com destaque para temas ligados à gestão financeira e de pessoas, mencionados por quatro e cinco

diretoras, respectivamente. Além disso, surgem questões diretamente vinculadas ao cuidado com as crianças (D3, D5, D8, D9) e ao foco na aprendizagem (D5, D7, D8, D9) também aparecem com destaque, mostrando que o aspecto pedagógico é incorporado às pautas, mostrando a consistência o foco no em gestão de pessoas, financeiro e pedagógico.

Outro aspecto que surgiu nos dados dessa questão, foi a burocracia e a autonomia institucional, que foram citadas novamente por duas diretoras diferentes como algo abstrato a elas o nível de autonomia que elas têm.

Já a questão 15 teve como objetivo identificar se as diretoras participaram ou participam de atividades de formação continuada, qualificação e/ou treinamento ofertados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e, em caso positivo, quais foram os temas abordados com foco específico na função de direção. As respostas indicam o envolvimento consistente das diretoras no programa Sertão Criança, com apoio da parceira externa mencionada na metodologia, o LEPES e o Instituto Fefig. A seguir, apresenta-se o quadro com a sistematização das categorias que emergiram a partir das respostas à pergunta.

Quadro 42- Participação das Diretoras nas formações oferecidas pela SME

Categoria Identificada	Diretoras
Direito das Crianças	6 Diretoras- D1, D5, D6, D8, D9, D10
Formações com foco na aprendizagem e alinhamento com a SME	3 Diretoras- D2, D7, D10
Autoformação- Indicação de cursos online/uso do AVAMEC	2 Diretoras- D3, D4
Troca de experiências e apoio emocional	2 Diretoras- D8, D9

Fonte: Elaboração própria

As respostas das diretoras à questão 15 evidenciam uma participação significativa em diferentes modalidades de formação continuada, destacando-se, sobretudo, o envolvimento no programa Sertão Criança. As diretoras D1, D5, D6, D8, D9 e D10 mencionaram que participaram de formações com temáticas voltadas aos direitos das crianças e aos cuidados próprios da Educação Infantil, alinhadas às diretrizes e legislações nacionais. Além disso, as diretoras D2, D7 e D10 relataram formações com foco na aprendizagem e no alinhamento institucional com a SME, sendo que a diretora D7 destacou sua participação no programa Meta Aprender, cuja ênfase recai especificamente sobre a alfabetização nos anos iniciais do

Ensino Fundamental. Outras duas diretoras (D3 e D4) apontaram estratégias de autoformação, com destaque para o uso de cursos online e da plataforma “AVA MEC”⁸, demonstrando iniciativa individual na busca por qualificação. Por fim, as diretoras D8 e D9 ressaltaram que os encontros formativos promovidos pelo Sertão Criança, agora direcionados exclusivamente às diretoras, têm se configurado como importantes espaços de troca de experiências, escuta ativa e apoio emocional, contribuindo para o enfrentamento dos desafios cotidianos da gestão escolar.

De modo geral, quanto aos papéis e ao alinhamento com a Secretaria Municipal de Educação (SME), observa-se um relativo equilíbrio de prioridade entre as funções de gestão de pessoas, administrativas, financeiras e pedagógicas. Esse equilíbrio se mostra consistente, pois aparece tanto nas atribuições descritas no Diário Oficial — conforme apresentado na metodologia — quanto nas funções pactuadas mencionadas na questão 14, sendo também reconhecido pelas diretoras nas pautas de alinhamento com a SME na questão 15.

Chama atenção o fato de que a dimensão relacional também emerge como prioritária neste eixo, tanto como atribuições delegadas pela SME como as pautas de alinhamento, e ao longo dos resultados apresentados nos eixos anteriores. Muitas destacam que a SME alinha sobre o bom tratamento às famílias e às crianças como parte fundamental de sua atuação, o que pode ter relação com nossas raízes históricas da gestão clientelista (BRAGA, 2019), mas tem algo além que sugere que específico de Patos que é a relação afetuosa no tratamento as pessoas, que extrapola a questão histórica do clientelismo. Esse aspecto relacional, aparece como um componente estruturante da liderança exercida, o que sugere a necessidade de futuras investigações sobre como a relação com o contexto local influencia a autopercepção das diretoras — e, em contrapartida, como as percepções das diretoras moldam o entendimento da SME sobre o que é relevante para a Educação Infantil. Trata-se de um dado consistente no município de Patos, que dialoga com a literatura internacional sobre a ênfase da liderança na Primeira Infância como prática distribuída, embora aqui seja mais próximo à liderança relacional (UHL-BIEN, 2006; BØE, 2022).

Um desafio recorrente nas falas das diretoras diz respeito à sobreposição de papéis, apontada por muitas como causa de sobrecarga. Esse aspecto também se revela consistente com a análise do diário oficial: o edital de seleção das diretoras define que o gestor adjunto deve apenas “colaborar com o gestor escolar no desempenho de suas atribuições específicas”

⁸ Plataforma AVA MEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/>

e substituí-lo quando necessário (PATOS, 2023, Art. 18 e 19), sem explicitar uma divisão de funções e/ou estratégias para sua operacionalização. Essa ausência de delimitação compromete a atuação complementar e coordenada entre os membros da equipe gestora, ainda que a colaboração seja um princípio fundante da legislação brasileira, vinculada ao princípio da gestão democrática (BRASIL, 1998). A diretora D4, por exemplo, aponta no Indicador 3 do Eixo 1 que é positivo “dividir tudo com a outra diretora”, o que se aproxima da literatura crítica de gestão que valoriza a liderança compartilhada (LUCK, 2009; SOUZA, 2017).

No entanto, outras diretoras, como D5, D2, D8 e D1, relatam dificuldades por não haver uma divisão institucionalizada de responsabilidades entre diretor e diretor adjunto. Esse impasse aparece também no Indicador 1.3, quando se observa que não há uma estratégia estruturada de delegação: as respostas foram genéricas e pouco organizadas, o que compromete o exercício da liderança pedagógica, segundo Hallinger (2003) ela pode e deve ser desempenhada por diferentes gestores, desde que de forma sistematizada e articulada.

Por fim, a formação específica sobre **liderança em si** não apareceu com destaque nos dados, seja nos relatos sobre as práticas diárias das diretoras, seja nas respostas à questão 15, que investigou as formações recebidas. Esse cenário aponta para uma oportunidade de aprimoramento das ações do programa Sertão Criança, que pode se consolidar como um meio relevante para a oferta de formações específicas sobre liderança educacional.

A diretora D8 relata transformações relevantes em sua atuação a partir da formação oferecida pelo programa Sertão Criança. Embora ainda não existam formações específicas sobre competências e ações de liderança, ela percebeu as formações voltadas à Educação Infantil, destinadas às diretoras, da seguinte forma:

Porque assim, a formação, ela primeiro acontece para os líderes e depois para o professor. [...] Aí, quando acontece aqui, [...] eu acabo escutando, porque eu digo, às vezes é uma partilha, que alguém fala na própria reunião, que agrega no conhecimento, né? [...] No começo, a gente era mais como uma pessoa que passava, como orientador pedagógico, mas que passava mais os informes, que não tinha a responsabilidade, aquela atribuição de fato de acompanhar, de verificar com a eficácia que a gente hoje, depois das formações, tem tido. [...] Esse processo formativo tende a nos capacitar para que possamos melhor acompanhar o serviço, estudar mais a questão do material que chega também (D8, 2024).

Já a diretora D10 reforça como a formação mudou a sua autopercepção como gestora:

Na verdade, como eu disse, eu já entrei, já existia, o Sertão Criança estava iniciando, mas da gente se enxergar muito mais como líder participativo da instituição. [...] Antes, o diretor era visto como o chefe que estava ali sentado só para mandar. E hoje, através das formações que a gente recebe, quem

realmente participa, a gente é incluído em todo o processo. [...] A [cita uma profissional da SME] fala que o pessoal do pedagógico não tem a obrigação de saber das finanças da escola, mas nós temos a obrigação de entender a parte pedagógica (D10, 2024).

Esses relatos evidenciam o potencial da formação continuada. No entanto, indicam também que ainda há um caminho a ser percorrido no sentido de desenvolver formações sistemáticas com foco específico em liderança na Educação Infantil, reconhecendo a complexidade e a especificidade dessa etapa educacional.

Outro ponto que merece destaque é a influência do programa “Meta Aprender”, voltado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco específico na alfabetização. A diretora dos anos iniciais, que atua nas duas etapas demonstra maior envolvimento com esse programa do que com ações específicas da Educação Infantil, como mencionado por ela. Essa priorização pode indicar uma assimetria na valorização formativa entre as etapas, a liderança pedagógica na Educação Infantil acaba exigindo competências próprias, voltadas ao cuidado, à escuta e às interações significativas, conforme apontado pelas DCNEI (2009) e pela BNCC (2017). A sobreposição de programas com diferentes focos pode contribuir para uma hierarquização tácita entre as etapas, reforçando a centralidade da alfabetização como prioridade institucional e enfraquecendo a especificidade da liderança na Educação Infantil. Tal cenário exige atenção das políticas de formação, de modo a assegurar que a atuação das diretoras que trabalham com as diferentes etapas seja reconhecida em sua complexidade e não apenas subordinada aos objetivos do ciclo seguinte.

3.4 Eixo 4- Os desafios para o exercício da Liderança Pedagógica

A identificação dos desafios enfrentados pelas diretoras da Educação Infantil do município de Patos-PB não tem como objetivo apontar falhas individuais ou do contexto local, mas sim contribuir para o aprimoramento das políticas públicas locais e nacionais voltadas à Educação Infantil. Ao reconhecer os obstáculos vivenciados pelas diretoras, abre-se espaço para reflexões sobre como fortalecer a atuação da liderança escolar e, consequentemente, a qualidade da oferta educacional. Os desafios são analisados articulados com os indicadores gerais 1, 2 e 3 do eixo 1 e com o eixo 3.

Um desafio central do Indicador Geral 1 é a ausência de coesão nas mensagens institucionais sobre a função social da pré-escola, agravada em unidades onde a mesma diretora responde também pelos anos iniciais do Ensino Fundamental. Enquanto a BNCC e as DCNEI orientam a Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança, a política

nacional de alfabetização estabelece metas e vem tentando atrelar parte dos repasses financeiros aos critérios de complementação do novo FUNDEB — ao desempenho em leitura e escrita (BRASIL, 2025b), esse desenho faz recair sobre os municípios a pressão por resultados em alfabetização, reforçando sua priorização no cotidiano escolar.

A diretora D7 ilustra essa tensão: relata dificuldade em conciliar as duas etapas porque a ênfase na alfabetização imposta aos anos iniciais acaba que na prática sendo tratada como meta também para a Educação Infantil. Segundo ela, os conflitos diminuíram após a chegada do programa Sertão Criança, que explicita como trabalhar a alfabetização na EI, seguido pela implantação do LEEI; ainda assim, o desafio persiste. Embora o LEEI exista justamente para articular as etapas, nenhuma diretora o mencionou — possivelmente porque, no momento da pesquisa, a formação inicial alcançara apenas as coordenadoras pedagógicas. Esse cenário evidencia a desarticulação entre políticas nacionais e práticas locais, dificultando a construção de uma missão institucional bem delineada e compartilhada nas unidades que atendem simultaneamente à Educação Infantil e aos anos iniciais, comprometendo o alinhamento pedagógico em toda a rede.

Outro ponto de atenção refere-se à organização da formação continuada para os diferentes profissionais que atuam nas unidades, considerando os distintos tipos de contratação, o que interfere diretamente na efetividade dessas formações. Destaca-se, em especial, a ausência de formação específica para os diferentes tipos de profissionais de apoio, sobretudo aqueles que atuam com crianças com deficiência. Na Educação Infantil, é comum a presença de mais de um adulto por turma, o que torna ainda mais necessário um trabalho colaborativo entre professoras e demais profissionais. Cinco diretoras destacaram o absenteísmo de pessoal e a alta rotatividade como fatores que dificultam a continuidade dos planejamentos pedagógicos e exigem reorganizações diárias. Como esses profissionais geralmente não possuem formação pedagógica nem vínculos contratuais equivalentes aos das docentes, o desafio da liderança pedagógica se intensifica: como construir um projeto educativo coletivo que envolva, de forma qualificada, toda a equipe escolar? Soma-se a isso a demanda por formação em educação inclusiva, especialmente diante do aumento das matrículas de crianças com deficiência e da presença, ainda que pontual, de estudantes oriundos de outras culturas.

No que diz respeito à gestão pedagógica, a ampliação da cobertura de vagas — embora represente a garantia de um direito das crianças — tem gerado impactos significativos sobre o cotidiano das unidades. O município de Patos-PB ainda está abaixo da média nacional em

relação ao atendimento escolar de crianças de 0 a 3 anos, e a pressão por matrículas tem resultado em superlotação de turmas. Essa realidade compromete tanto a qualidade do atendimento quanto a organização dos espaços físicos, que na Educação Infantil são diversos e essenciais ao desenvolvimento: salas de referência, pátios, refeitórios e cantos de brincadeira. As diretoras demonstraram criatividade e esforço na organização desses ambientes, como evidenciado no quadro de gestão dos espaços. No entanto, o desafio de garantir ambientes seguros, acessíveis e propícios à aprendizagem permanece. Além disso, todas as diretoras relataram situações recorrentes de crianças adoecidas, o que exige reorganizações constantes da equipe e evidencia o impacto da escassez de profissionais sobre o bem-estar das crianças e dos trabalhadores da unidade.

A análise dos relatos evidencia ainda um conjunto de desafios transversais sobre suporte dado aos diretores que torna desafiador o exercício da liderança pedagógica. A multiplicidade de atribuições, a acumulação de cargos — especialmente em unidades que não contam com diretoras adjuntas ou coordenadoras em tempo integral — e a convocação constante para reuniões externas foram citadas como fatores que limitam o foco pedagógico. A falta de valorização institucional também foi mencionada por três diretoras, que expressaram sentimentos de solidão, não reconhecimento e ausência de apoio emocional. Como resumiu uma das entrevistadas: “o professor tem quem olhe por ele, a criança também, mas o diretor não” (2024).

Apesar dos inúmeros desafios relatados, as entrevistas também revelam potencialidades importantes que merecem ser valorizadas e fortalecidas. Um dos aspectos mais presentes é a dimensão relacional da liderança: as diretoras demonstram sensibilidade no trato com as crianças, com as famílias e com suas equipes. Essa qualidade humana, baseada no afeto e na escuta, constitui uma base sólida para a construção de ambientes educativos seguros e acolhedores e parece vir do alinhamento com as lideranças da Secretaria. Além disso, destaca-se a capacidade estratégica na gestão de espaços e materiais. Algumas diretoras relataram formas proativas de antecipar as demandas dos professores, como organizar materiais de forma planejada para facilitar a prática pedagógica, isso é devido também a atuação rápida da SME no atendimento dos materiais conforme relatado por elas. Essas estratégias demonstram visão sistêmica e atenção às necessidades reais das equipes.

O trecho abaixo da diretora 1 representa essa valorização da dimensão afetiva, uma característica que parece ser específica do território e da educação infantil:

[...]O bem estar deles até a hora da dormida. Eu costumo dizer a mãe, ó, mas se em casa só dorme com esse ursinho, não custa a senhora levar esse ursinho, se ele [criança] vai se sentir bem seguro, porque não está no local, não está na casa dele, né? Sim, então faça isso (D1, 2024).

Abaixo apresenta-se a síntese dos principais desafios:

- 1. Difusão da missão da Educação Infantil:** Falta de coesão institucional sobre metas e prioridades da etapa.
- 2. Formação continuada de todas as categorias profissionais:** Ausência de capacitação específica para profissionais de apoio, cujos vínculos e atribuições diferem dos docentes.
- 3. Gestão integrada de espaços e vagas:** Necessidade de equilibrar superlotação, rotatividade de turmas e uso criativo dos ambientes para garantir qualidade das interações.
- 4. Distribuição e coordenação de atribuições na equipe gestora:** Necessidade de maior alinhamento entre papéis das diretora, diretora adjunta e coordenadora.
- 5. Enfrentamento de adoecimentos infantis recorrentes:** Impacto direto na rotina pedagógica, demanda por reorganização diária de pessoal e maior exigência de cuidados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação investigou a percepção de dez diretoras de Centros de Educação Infantil do município de Patos-PB sobre seus papéis e práticas, tomando como referência o conceito de liderança pedagógica (LEITHWOOD et al., 2004; ROBINSON et al., 2008; SIRAJ-BLATCHFORD et al., 2002; HEIKKA et al., 2020, 2024; FABRY et al., 2022) e os marcos normativos brasileiros da etapa (BRASIL, 2009; BRASIL, 2017; BRASIL, 2024b). O estudo dialoga com a valorização contemporânea da gestão escolar, especialmente após a adesão do município ao programa SerTão Criança, que vem impulsionando a reconfiguração de práticas e responsabilidades nos estabelecimentos de Educação Infantil.

A pesquisa, de natureza qualitativa e abordagem interpretativa, baseou-se em entrevistas semiestruturadas que possibilitaram compreender experiências, interpretações e sentidos atribuídos pelas gestoras à própria atuação. A análise concentrou-se em três eixos: a compreensão da liderança pedagógica em articulação com os documentos oficiais; os valores e motivações subjacentes às ações diretivas; e o suporte institucional ofertado pela Secretaria Municipal de Educação, além do mapeamento dos principais desafios enfrentados no cotidiano.

Os resultados apontam que há um movimento discursivo de valorização da especificidade da Educação Infantil e da importância da liderança pedagógica, sobretudo nas dimensões relacional e formativa. Cinco diretoras demonstram visão consolidada da função social da etapa, orientada ao desenvolvimento integral da criança; nas demais, persiste uma determinada assimetria entre o eixo educar e o eixo cuidar. A definição de metas revela-se embrionária, pois apenas três diretoras mencionam objetivos institucionais ainda pouco precisos, predominando o planejamento de curtíssimo prazo, “planejamento para dia seguinte” dado reforçado pela caracterização da rotina das diretoras. O monitoramento de dados limita-se quase exclusivamente à frequência escolar, e instrumentos de autoavaliação como o INDIQUE não são utilizados, indicando a ausência de cultura avaliativa estruturada.

No que tange à formação continuada, identifica-se rotina mensal de encontros, embora o ciclo observação–feedback–desenvolvimento docente ainda passe por processo de integração, embora haja um alinhamento positivo com professores em prol das crianças alinhado à concepção de Educação Infantil. A organização dos espaços demonstra criatividade das diretoras, mas a superlotação de turmas e a escassez de profissionais

comprometem a qualidade do atendimento. Essas condições materiais tensionam o exercício da liderança pedagógica, que necessita articular planejamento curricular, bem-estar infantil e demandas administrativas.

A especificidade da liderança na/da Educação Infantil manifesta-se em: na coordenação de equipes de profissionais que atendem diretamente as crianças muito heterogêneas que vai desde o professor titular da turma até o profissional de apoio e/ou estagiário, na gestão pedagógica de ambientes múltiplos e na necessidade de ajustes diários diante de adoecimentos frequentes de crianças. Quanto ao que é característico de Patos-PB, revela-se a predominância de um estilo de liderança relacional que parece ter raízes culturais e estruturais, evidenciada nos três eixos de análise e o que parece ser reforçado pela própria Secretaria Municipal de Educação como valor institucional. Ainda que tal característica contribua para a construção de ambientes acolhedores, não garante, por si só, metas pedagógicas de longo prazo nem consolidação de práticas avaliativas sistemáticas.

Entre as limitações do estudo, destacam-se a restrição da amostra a um único município, a inexistência da perspectiva de professores, famílias e profissionais de apoio, e a natureza autorreferida dos dados, suscetível a viés de desejabilidade social. Mesmo assim, a pesquisa oferece evidências empíricas inéditas na região Nordeste acerca da liderança na primeira infância.

Os achados indicam a necessidade de políticas municipais que explicitem objetivos mensuráveis para a Educação Infantil, de programas formativos que desenvolvam competências de liderança pedagógica, de investimentos em infraestrutura e ampliação de formação para os diferentes quadros de profissionais na Educação Infantil, bem como da institucionalização de uma cultura avaliativa que integre observação, feedback e desenvolvimento docente. Ademais, impõe-se articular as demandas de alfabetização dos anos iniciais ao escopo mais amplo da Educação Infantil, prevenindo a fragmentação de propósitos pedagógicos.

Consolidar a liderança pedagógica em Patos-PB requer reconhecer a função social da etapa, coordenar professores e profissionais de apoio em torno de metas comuns, assegurar condições materiais e humanas adequadas e instituir processos permanentes de avaliação e valorização das diretoras. O fortalecimento desses pilares permitirá transformar a liderança relacional já existente em práticas educativas sustentadas por planejamento estratégico e monitoramento contínuo, elevando a qualidade da oferta destinada às crianças do município.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT, Évelin; CERBARO, Nicole; GOLLUB, Aline. Escola participativa: diálogos entre colaboração e escuta. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 9, p. 91553-91569, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n9-355. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n9-355>. Acesso em: 2 jun. 2025.

ANDREOTTI, A. L. A administração escolar na Era Vargas (1930-1945). In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (org.). *História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor*. Campinas: Alínea, 2010. p. 7-13, 103-123.

AUGUSTO, Eliane Cristina Bezerra dos Santos; FRANKLIN, Heloísa Coimbra. Gestão e docência na pré-escola: relação entre a liderança pedagógica, autoeficácia docente e o desenvolvimento das crianças. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA**, 21., 2023, Belém. *Anais...* Belém: SBS, 2023.

BRASIL. Decreto nº 3.890, de 1º fev. 1901. Aprova o regulamento para o ensino primário e a formação de professores da cidade do Rio de Janeiro. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Rio de Janeiro, 4 fev. 1901.

———. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

———. Lei n.º 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

———. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

———. Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2006.

———. Lei n.º 11.494, de 20 jun. 2007. Regulamenta o Fundeb. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

———. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações sobre convênios entre Secretarias Municipais de Educação e instituições privadas sem fins lucrativos para oferta de Educação Infantil*. Brasília, 2008.

———. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 dez. 2009a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009a.

———. Ministério da Educação. *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (IndiQues)*. Brasília, DF: MEC, 2009b.

———. Emenda Constitucional n.º 59, de 11 nov. 2009c. Acrescenta dispositivos à Constituição Federal para assegurar o direito à educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, 12 nov. 2009c.

———. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 jul. 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, 14 jul. 2010.

———. Lei n.º 13.005, de 25 jun. 2014a. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014a.

———. Lei n.º 13.019, de 31 jul. 2014b. Estabelece o regime jurídico das parcerias com organizações da sociedade civil. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 1 ago. 2014b.

———. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 dez. 2017. Base Nacional Comum Curricular. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 27 dez. 2017.

———. Decreto nº 9.765, de 11 abr. 2019. Institui o Plano Nacional de Alfabetização. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 12 abr. 2019.

———; Ministério da Fazenda. Portaria Interministerial n.º 4, de 31 dez. 2020. Define parâmetros operacionais do Fundeb para 2021. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, 31 dez. 2020.

———. Decreto n.º 10.656, de 22 mar. 2021a. Regulamenta repasse VAAR do Fundeb. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, 23 mar. 2021a.

———. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 04/2021b. Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. Brasília, DF: MEC, 11 maio 2021b.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. **Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2023.

———. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 out. 2024a. Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 18 out. 2024a.

———. Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil: atualização de 2024*. Brasília, DF: MEC, 2024b.

———. Ministério da Educação. MEC cria programa para formar diretores e técnicos. *Portal MEC*, 17 maio 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/>. Acesso em: 29 maio 2025a.

———. Decreto nº 12.083, de 27 jun. 2024e. Estabelece diretrizes da Política Nacional Integrada para a Primeira Infância. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 28 jun. 2024d

———. Portaria MEC nº 85, de 31 jan. 2025a. Institui o Programa Pro-LEEI. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 1 fev. 2025a.

———; Ministério da Fazenda. Portaria Interministerial n.º 4, de 30 abr. 2025b. Altera cronograma de complementações ao Fundeb (2025). *Diário Oficial da União*: Edição Extra B, Brasília, DF, 30 abr. 2025b.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 6. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARBER, M.; MAHLER, R. L.; GAMROTH, M.; PEARSON, P.; SORENSEN, F.; SIMMONS, R. Information sources, learning opportunities, and priority water issues in the Pacific Northwest. *Journal of Extension*, v. 48, n. 2, p. 1-9, 2010.

BARBOSA, Ivone; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. Educação infantil e currículo: o entusiasmo da cultura e a alegria da criança na superação de uma educação homogeneizadora. *Debates em Educação*, Maceió, v. 13, n. 33, p. 74-93, 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis; DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação infantil: tempo integral ou educação integral? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 95-119, out./dez. 2015. DOI: 10.1590/0102-4698151363.

BELLIBAŞ, Mehmet Şükrü; KILINÇ, Ali Çağatay; POLATCAN, Mahmut. O papel moderador da liderança transformacional no efeito da liderança instrucional na aprendizagem profissional e na prática instrucional dos professores: uma perspectiva de liderança integrada. *Educational Administration Quarterly*, v. 57, n. 5, p. 776-814, 2021.

BØE, Marit; HEIKKA, Johanna; KETTUKANGAS, Tiina; HOGNESTAD, Karin. Pedagogical leadership in activities with children – a shadowing study of early childhood teachers in Norway and Finland. *Teaching and Teacher Education*, v. 117, 2022. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103787.

BOLÍVAR, A. Construir localmente la capacidad de mejora: liderazgo pedagógico y comunidad profesional. In: **XIII CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**, Chihuahua, México, 2015.

BORGES, Ana Lúcia. *Formação continuada de gestores na educação infantil na perspectiva da educação desenvolvete*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2022.

BOTELHO, Gabriela; SILVA, Luis Gustavo Alexandre. Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor: o trabalho do diretor escolar em análise. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 16, 2022.

CAMPOS, Catalina; MUÑOZ, Gonzalo; SÁEZ, Paulina. *Liderança pedagógica: o que mostra a literatura internacional e reflexões para o Brasil*. São Paulo: Instituto Unibanco; Universidad Diego Portales, 2021. 38 p. (Relatório técnico). Disponível em: <https://institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Lideranca-pedagogica-o-que-mostra-a-literatura-internacional-e-reflexoes-para-o-Brasil.pdf>. Acesso em: 5 maio 2024.

CAMPOS, Catalina; MUÑOZ, Gonzalo; SÁEZ, Paulina. Coleção Políticas Públicas número 3. In: INSTITUTO UNIBANCO; UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES. *Liderança pedagógica: o que mostra a literatura internacional e reflexões para o Brasil*. São Paulo: Instituto Unibanco; Universidad Diego Portales, 2022. p. 1–36.

CAROLINO, S. G.; SANTOS, J. L. M. dos. Políticas públicas educacionais e a gestão escolar no Brasil. *Cadernos do GPOSSHE On-line*, [S. l.], v. 6, n. 2, 2022. DOI: 10.33241/cadernosdogposshe.v6i2.9183.

CARVALHO, Alysso Massote; ALVES, Maria Michelle Fernandes; GOMES, Priscila de L. D. Brincar e educação: concepções e possibilidades. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 217-226, maio/ago. 2005.

CAVALHERI, Gabriel Mendes; SILVA, Leticia Teixeira da; PASCHOALOTTO, Marielle Alves C.; ENDO, Gabrielle Y. Variáveis que influenciam a performance dos alunos na Educação Infantil: uma contribuição aos gestores públicos de ensino. *South American Development Society Journal*, v. 8, n. 22, p. 1-18, 2022. DOI: 10.24325/issn.2446-5763.v8i22p1-18.

CASTRO, Estela S. de; LOPES, Júlia F.; NOGUEIRA, Gabriela M. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI (2013–2023): uma análise em três tempos. *Olhares & Trilhas*, Uberlândia, v. 27, n. 1, p. 1-23, jan./jun. 2025. DOI: 10.14393/OT2025v27n1.74047.

CÔCO, V. Gestão na Educação Infantil: os processos de escolha dos dirigentes das instituições. In: **XXIV SIMPÓSIO BRASILEIRO e III CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**, 2009, Vitória, ES. *Direitos Humanos e Cidadania: Programa e Trabalhos Completos*. Niterói, RJ: ANPAE, 2009. p. 1-18.

CONTRERAS, T. S. Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, v. 4, n. 2, p. 231-284, 2016.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021. eBook.

CRUZETTA, Danieli D'Aguiar. *Gestão escolar da educação infantil brasileira: base legal, tendências e perfil*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

DELFINI, Ana Cláudia; ALEXANDRIA, Tânia Maria Cordeiro de. Desafios da formação continuada docente na Educação Infantil brasileira. *International Journal of Professional Business Review*, Miami, v. 9, n. 12, p. 1-20, 2024. DOI: 10.26668/businessreview/2024.v9i12.5149.

DOS SANTOS, Adécio Machado; MACHADO, Marinês. Play in early childhood education: a discussion about its pedagogical role. *Lumen et Virtus*, v. 16, n. 44, p. 269-281, 2025. DOI: 10.56238/levv16n44-022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 53-65, jan./abr. 2011a. DOI: 10.21573/vol27n12011.19967.

———. A Conferência Nacional de Educação, o Plano Nacional e a construção do Sistema Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, 2011b. DOI: 10.21573/vol25n22009.19502.

EXNER, Marina Katurchi. *A construção contextual das lideranças escolares: um estudo sobre a educação infantil paulistana*. 2021. Dissertação (Mestrado) — Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2021.

FABRY, Amie. Leading the early years of school: a relational and responsive model of early childhood pedagogical leadership. *Australasian Journal of Early Childhood*, v. 49, n. 4, p. 315-328, 2024. DOI: 10.1177/18369391241274803.

FABRY, Amie; BARBLETT, Lennie; KNAUS, Marianne. The role of early childhood pedagogical leaders in schools: leading change for ongoing improvement. *Australasian Journal of Early Childhood*, v. 47, n. 4, p. 275-288, 2022.

FERNANDES, Fabiana Silva; CAMPOS, Maria Malta. Gestão da educação infantil: um balanço de literatura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 139-167, 2015. DOI: 10.1590/0102-4698111747.

FILKEL, E. Principal as Instructional Leaders. *ERIC*, v. 48, n. 6, p. 50-55, 2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ969985>.

FOX, S. E.; LEVITT, P.; NELSON, C. A. Neural plasticity and early brain development: the critical role of environment. *Annual Review of Neuroscience*, Palo Alto, v. 46, p. 317-340, 2023.

FRANÇA, Magda Cristina; MACHADO, Déborah Kelly. *O coordenador pedagógico da instituição de Educação Infantil: atribuições e desafios*. Chapecó: UFFS, 2021.

GENEROSO, Cibele Juliane Barros; MOREIRA, Érica Cristiane Barros. Histórico do administrador ao gestor escolar no Brasil: da Primeira República (1889) aos dias atuais. *Humanas em Perspectiva*, v. 9, 2023. DOI: 10.51249/hp09.2023.1350.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2013.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. Lei nº 16.873, de 9 abr. 2019. Institui o Programa Mais Infância Ceará. Fortaleza: Imprensa Oficial, 2019.

GUADANHIN, Carolina. Autoconhecimento, sucesso e liderança: como a prática de estudar e conhecer a si mesmo pode impactar na trajetória de um líder. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 8, n. 6, p. 947-971, 2022.

HALLINGER, Philip. Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, v. 33, n. 3, p. 329-352, 2003. DOI: 10.1080/0305764032000122005.

HALLINGER, Philip; HECK, Ronald H. Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, v. 30, n. 2, p. 95-110, 2010.

HATTIE, John. *Aprendizagem visível: uma síntese de mais de 800 meta-análises relacionadas ao desempenho*. Routledge, 2008.

HECKMAN, James J. Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, v. 312, n. 5782, p. 1900-1902, 2006.

HEIKKA, Johanna E.; KAHILA, Sanni K.; SUHONEN, Katja K. A study of pedagogical leadership plans in early childhood education settings in Finland. *South African Journal of Childhood Education*, v. 10, n. 1, p. 1-9, 2020.

HIRATA, Guilherme; MELO, Lucas Braga; OLIVEIRA, João Batista Araújo e. O Fundeb e a questão da equidade. *Revista Brasileira de Economia*, Rio de Janeiro, v. 76, n. 2, p. 174-196, abr./jun. 2022. DOI: 10.5935/0034-7140.20220009.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2022: população e domicílios – primeiros resultados*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102011.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Patos (PB): panorama*. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/patos>. Acesso em: 2 jun. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2024: resultados preliminares*. Brasília, DF: INEP, 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar 2023: microdados e indicadores municipais – Educação Infantil*. Brasília, DF: INEP, 2024.

KOSLINSKI, Márcio Carlomagno; BARTHOLO, Tiago Ludermir G. Desigualdades de oportunidades educacionais no início da trajetória escolar. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 110, p. 215-245, 2020. DOI: 10.1590/0102-48502020110.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 71, p. 13-30, 2000.

LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ECONOMIA SOCIAL – LEPES. *Ficha técnica*. Ribeirão Preto, SP: FEARP/USP, 2023. Disponível em: <https://lepes.fearp.usp.br>. Acesso em: 30 maio 2025.

LEITHWOOD, Kenneth; JANTZI, Doris. Linking leadership to student learning: the contribution of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, v. 44, n. 4, p. 496-528, 2008.

LEITHWOOD, Kenneth A. et al. *Review of research: how leadership influences student learning*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, 2004.

LIMA, Luana Lodi. *Currículo da Cidade – Educação Infantil e a formação dos coordenadores pedagógicos na rede municipal de ensino de São Paulo: divergências e*

convergências. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.

LIPSKY, Michael. *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public service*. New York: Russell Sage Foundation, 1980.

LOTTA, Gabriela Spanghero; PIRES, Roberto Rocha C.; OLIVEIRA, Vanessa E. de. Burocratas de médio escalão: novos olhares sobre velhos atores da produção de políticas públicas. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 65, n. 4, p. 463-492, out./dez. 2014. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1866>. Acesso em: 30 maio 2025.

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

LÜCK, Heloisa. *Liderança em gestão escolar*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MAGALHÃES, Clemilce Martins Corrêa; SILVA, Vera Lúcia Reis da. Formação continuada para professores da Educação Infantil: evidências em produções sobre a temática em questão. *Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem-Estar*, Manaus, v. 9, n. 1, p. 72-93, jan./jun. 2025.

MARINHO, Paula Pantoja Loureiro. *Competências gerenciais do gestor escolar em instituições privadas de ensino frente à liderança sustentável educativa*. 2021. Dissertação (Mestrado em Administração) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

MARZANO, Robert J.; WATERS, Timothy; McNULTY, Brian A. *School leadership that works: from research to results*. Alexandria: ASCD, 2005.

MORICONI, Gabriela Miranda (coord.) et al. *Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017. (Textos FCC: Relatórios técnicos, 52).

MORICONI, Gabriela Miranda; PEREIRA, Rodnei. *Um debate em construção: em busca de evidências para a melhoria da formação continuada de professores*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; D³e – Dados para um Debate Democrático na Educação, 2025. 15 p. (Síntese de Evidências).

MUÑOZ, Gonzalo; SÁEZ, Paulina. *Liderança escolar para a melhoria da educação: contribuições para o debate público no Brasil*. São Paulo: Instituto Unibanco; Universidad Diego Portales, 2021. 38 p. (Coleção Políticas Públicas em Educação, n. 1). Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/5bb8791a-449e-4b1a-839e-251127a38dd5/>. Acesso em: 31 maio 2025.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do; SILVA, Cleber Nelson de Oliveira; SOUZA, Eliano Macedo; ALENCAR, Felipe. Creches conveniadas e compra de vagas na cidade de São Paulo: formas de privatização da Educação Infantil. *FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação*, São Paulo, v. 12, e110081, 2022. DOI: 10.22491/2236-5907110081.

NEVES, Maria Letícia; SCHNECKENBERG, Marisa; LIMA, Michelle F. As formas de provimento na gestão democrática e seus impactos na valorização docente. *Impulso*, v. 28, n. 71, p. 19-32, 2018.

NORTHOUSE, Peter G. *Leadership: theory and practice*. 8. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2018.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia. Educação infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 152-175, jan./abr. 2013. DOI: 10.1590/S0100-15742013000100007.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Leitura e escrita na educação infantil: contextos e práticas em diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, n. 174, p. 100-126, 2019.

OCDE. *Quality early childhood education and care for children under age 3*. Paris: OECD Publishing, 2020.

OLIVEIRA, Márcia Aparecida; DONELLI, Tagma Marina S.; CHARCZUK, Simone B. Cuidar e educar: o sujeito em constituição e o papel do educador. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, p. e213679, 2020.

OLIVEIRA, Waldete Tristão F. *Diversidade étnico-racial no currículo da educação infantil*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. Porto Alegre: Penso, 2018.

OSTETTO, Luciana E. (org.). *Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica*. Campinas: Papirus, 2017.

PARAÍBA. *Proposta Curricular do Estado da Paraíba: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, 2018.

PATOS (PB). Prefeitura Municipal. Decreto n.º 046, de 5 set. 2022. Dispõe sobre critérios de mérito e desempenho para provimento de cargos de gestores escolares. *Diário Oficial do Município de Patos-PB*, 6 set. 2022.

PATOS (PB). Prefeitura Municipal. Edital Normativo n.º 001/2023: processo seletivo para gestores escolares. *Diário Oficial do Município de Patos-PB*, 16 ago. 2023.

PATOS (PB). Secretaria Municipal de Educação (SME). *BNCC e a Proposta Curricular – Educação Infantil*. Patos, 2022. Documento interno.

PATOS (PB). SME. *Relatório interno: oferta de etapas e modalidades na Rede Municipal de Educação – ano-base 2024*. Patos, 2024.

PATOS (PB). SME; LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ECONOMIA SOCIAL – LEPES. *Programa Sertão Criança*. Patos, 2024.

PATTON, Michael Q. *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*. 4. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2015.

PENNA, Marieta G. de O.; MARIN, Alda J. Organização do trabalho pedagógico em escola pública: evidências de controle. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 28, n. 150, 2020. DOI: 10.14507/epaa.28.4616.

PEREIRA, Ana Flávia. *Efeitos do clima escolar na Educação Infantil: uma revisão sistemática*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

PEREIRA, Jéssica Rafaela. *Liderança pedagógica: um estudo de caso multicontexto*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Ceará, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. DOI: 10.1590/S1517-9702201701152815.

PINAZZA, Monica Appezzato. Liderança de um contexto educacional em mudança. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 27, n. 51, p. 85-103, 2018.

PINAZZA, Monica A.; FOCHI, Paulo S. Documentação pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. *Revista Linhas*, v. 19, n. 40, p. 184-199, 2018.

PINKAS, Nikola. *The relationship between self-perceived and teacher-perceived principal leadership style*. [S. l.: s. n.], 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/361105138_The_Relationship_Between_Self-perceived_and_Teacher-perceived_Principal_Leadership_Style. Acesso em: 1 jun. 2025.

RALEBESE, Moeketsi David; JITA, Loyiso Currell; BADMUS, Olalekan Taofeek. Perceptions and practices of principals: examining instructional leadership for curriculum reform. *Frontiers in Education*, Lausanne, v. 10, 12 maio 2025. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2025.1591106/full>. Acesso em: 1 jun. 2025.

RIEGER, Driele Andressa dos Santos; MANOSSO, Simone Regina Cartaxo. Formação continuada de professoras da Educação Infantil. *Revista Ensin@ UFMS*, Campo Grande, v. 4, n. esp., p. 50-68, 23 dez. 2023. DOI: 10.55028/revens.v4iEsp..19767.

ROBINSON, Viviane M. J.; LLOYD, Claire A.; ROWE, Kenneth J. The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, v. 44, n. 5, p. 635-674, 2008.

ROCHA, Eloisa A. C. A função social das instituições de educação infantil. *Zero-a-Seis*, v. 5, n. 7, p. 1-15, 2003.

RUSLIN; MASHURI, Saepudin; RASAK, Muhammad Sarib Abdul; ALHABSYI, Firdiansyah; SYAM, Hijrah. Semi-structured interview: a methodological reflection. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, v. 12, n. 1 (série V), p. 22-29, 2022. DOI: 10.9790/7388-1201052229.

SEIDMAN, Irving. *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. 5. ed. New York: Teachers College Press, 2019.

SILVA, Camila Martins de Souza. Desafios pedagógicos na implementação das Diretrizes da Educação Infantil. *Nexo Políticas Públicas: Ponto de vista*, 13 mar. 2025. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/ponto-de-vista/2025/03/13/desafios-pedagogicos-na-implementacao-das-diretrizes-da-educacao-infantil>. Acesso em: 30 maio 2025.

SILVA, Cláudio Rodrigues da; BARCELLOS, Luís Henrique dos Santos; TORRES, Julio Cesar; MORAES, Agnes Iara Domingos. A oferta da Educação Infantil por meio de redes conveniadas e as implicações para a gestão democrática e para o ensino laico. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 11, n. 3, p. 1095-1113, 2022 [publ. on-line 2021]. DOI: 10.14393/REPOD-v11n3a2022-65073.

SILVA, Filomena Siqueira e. *Eficácia escolar, liderança e aprendizagem nas escolas estaduais brasileiras: uma análise multivariada em painel*. 2020. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getulio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2020.

SILVA, Giovanni Davi da; SOARES, Mariane. Estilo de liderança e seus impactos sobre o clima organizacional escolar. *REFS – Revista Eletrônica da Faculdade Sinergia*, v. 11, n. 18, p. 24-42, jul./dez. 2020.

SIRAJ-BLATCHFORD, Iram et al. *Researching effective pedagogy in the early years*. London: Department for Education and Skills, 2002.

SOARES, Magda. *Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 2, p. 1-19, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10692>. Acesso em: 29 maio 2025.

THEODOSSIOU, Roberta de F. *Minha atuação como diretora escolar na perspectiva de gestão colaborativa*. 2023. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) — Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; GAREIS, Christopher R. Senso de eficácia dos diretores: avaliando um constructo promissor. *Journal of Educational Administration*, v. 42, n. 5, p. 573-585, 2004.

UHL-BIEN, Mary. Teoria da liderança relacional: explorando os processos sociais de liderança e organização. *The Leadership Quarterly*, v. 17, n. 6, p. 654-676, 2006.

WAGNER, Flávia; COSTA, Janaina Preve. The pedagogical-political project as an instrument to strengthen democratic management. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 29, 2024. DOI: 10.24220/2318-0870v29e11855.

APÊNDICE 1- ROTEIRO DE ENTREVISTA

CARACTERÍSTICAS DOS DIRETORES	
Pergunta	Respostas
1. Sexo:	<input type="checkbox"/> Masculino
	<input type="checkbox"/> Feminino
2. Qual é a sua raça/etnia?	<input type="checkbox"/> Branca
	<input type="checkbox"/> Preta
	<input type="checkbox"/> Parda
	<input type="checkbox"/> Amarela
	<input type="checkbox"/> Indígena
	<input type="checkbox"/> Outra (especifique): _____
3. Qual a sua idade?	<input type="checkbox"/> Menos de 30 anos
	<input type="checkbox"/> 30-39 anos
	<input type="checkbox"/> 40-49 anos
	<input type="checkbox"/> 50-59 anos
	<input type="checkbox"/> 60 anos ou mais
4. Qual a sua função/cargo na instituição no momento?	<input type="checkbox"/> Diretor
	<input type="checkbox"/> Vice-diretor
	<input type="checkbox"/> Coordenador Pedagógico
	<input type="checkbox"/> Outro: _____
5. Há quanto tempo você atua nesta escola?	<input type="checkbox"/> Menos de 1 ano
	<input type="checkbox"/> 1-3 anos
	<input type="checkbox"/> 4-6 anos
	<input type="checkbox"/> 7-10 anos
	<input type="checkbox"/> Mais de 10 anos
6. Como aconteceu sua forma de ingresso na função que exerce hoje?	<input type="checkbox"/> Concurso público
	<input type="checkbox"/> Indicação
	<input type="checkbox"/> Exame de seleção

	() Outro: _____
7. Há quanto tempo você exerce a função de gestor escolar?	() Menos de 1 ano
	() 1-3 anos
	() 4-6 anos
	() 7-10 anos
	() Mais de 10 anos
8. Qual a sua formação inicial? E em que ano você concluiu?	() Licenciatura em Pedagogia
	() Magistério
	() Educação Física
	() Letras
	() Outro: _____
Ano de Conclusão: _____	
9. Possui curso de pós-graduação ou está cursando?	() Sim
	() Não
10. Se sim, qual a modalidade deste curso?	() Aperfeiçoamento
	() Especialização
	() Mestrado
	() Doutorado
11. Qual o tema de pesquisa na pós-graduação?	() Gestão Escolar
	() Educação Infantil
	() Psicopedagogia
	() Administração
	() Outro: _____
12. Você já fez algum curso de gestão escolar na sua formação inicial?	() Sim
	() Não
ATRIBUIÇÕES, PAPEL E IDENTIDADE DOS DIRETORES	
13. Quais as suas atribuições e responsabilidades de como diretor e que são acordadas/pactuadas com a SME?	
14. Em geral, quais são as pautas de alinhamento entre você e a SME? Classifique na ordem o que é mais alinhado com a SME.	
16. Para você, quais são as principais atribuições que os gestores precisam realizar para contribuir com o desenvolvimento das crianças e com qualidade da Educação Infantil? Se você pudesse	

escolher, quais dessas atribuições deveriam ser executadas pelo diretor da escola? E quais dessas tarefas deveriam ser executadas por outros profissionais da escola?	
17. Como você se vê enquanto gestor dentro da sua unidade escolar? Quais as suas qualidades? E quais lacunas? E como a escola enxerga você enquanto gestor? Quais qualidades a escola e os profissionais atribuem a você? E quais as lacunas?	
AFAZERES DOS DIRETORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
3.1 Autoavaliação	18. Caso você realize uma autoavaliação na sua instituição. Assinale o que você costuma avaliar de forma mais frequente (em média a cada três meses): <input type="checkbox"/> Práticas Pedagógicas e Acolhimento <input type="checkbox"/> Desenvolvimento das crianças <input type="checkbox"/> Clima Escolar <input type="checkbox"/> Infraestrutura e Segurança <input type="checkbox"/> Contexto da Comunidade Escolar <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/> Não realizo a autoavaliação na escola.
3.2 Organização do Dia-a-Dia (Planejamento)	19. Como é a sua rotina? Relate um dia de trabalho do início ao fim, que costuma ser frequente.
	20. O que você e o como você planeja as suas tarefas? E o que desvia do seu planejamento? Lista as 5 principais tarefas de planejamento e as 5 principais ações/acontecimentos que desfoca você do que planejou.
	21. Responda a Matriz de prioridade do tempo, colocando quais as atividades para você são: <input type="checkbox"/> Urgente e prioridade <input type="checkbox"/> Urgente, mas não prioridade <input type="checkbox"/> Prioridade e não urgente <input type="checkbox"/> Não urgente e não prioridade
3.3 Mediação e Compartilhamento	22. O que você costuma alinhar com os membros da escola? Cite 5 principais pautas de alinhamento para cada tópico abaixo: <ul style="list-style-type: none"> ● 22.1 O que conversar ou alinhar com as famílias? ● 22.2 O que você costuma alinhar com os professores? Como os professores recebem quando você fala sobre aspectos pedagógicos da prática deles? Caso você faça orientações, o que é mais frequente você orientá-los? ● 22.3 O que você costuma alinhar com os outros gestores da escola? coordenadores? diretores adjuntos? ● 22.4 O que você costuma alinhar com os funcionários da escola?
ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	

Função Social da Educação Infantil	23. Como você define a função social da educação infantil e quais são as principais estratégias que você acredita para garantir essa função?
Projeto Político-Pedagógico (PPP)	24. De que maneira o Projeto Político-Pedagógico (PPP) pode refletir e apoiar as práticas pedagógicas na educação infantil? Pode dar exemplos específicos?
Gestão dos Materiais	25. Como a organização e a priorização para aquisição e o uso de materiais didáticos pode apoiar o desenvolvimento das crianças na educação infantil?
Gestão dos Espaços e Tempos	26. De que forma a organização dos espaços e os tempos na escola podem favorecer o aprendizado e o bem-estar das crianças?
Gestão das Interações	27. Quais são as estratégias importantes para utilizar para gerir conflitos entre crianças e adultos na escola?
Equidade e Diversidade	28. Como você enxerga a questão da equidade e a diversidade na educação infantil, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento?
Frequência e Acesso	29. O que você acredita que são boas estratégias para monitorar e melhorar a frequência e o acesso das crianças à educação infantil?
Cuidado com as Crianças	30. Como você enxerga as práticas de cuidado e educação, garantindo que as necessidades básicas das crianças sejam atendidas enquanto elas aprendem?
Papel do Professor	31. Qual o papel dos professores? Como você enxerga que os professores possam apoiar as crianças aprenderem? e como você acredita que possa apoiar os professores para que desempenhem essa função de maneira eficaz?
Avaliação das Crianças	32. Quais métodos você acredita serem importantes para registrar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, e como esses registros podem ser usados para aperfeiçoar e orientar as práticas pedagógicas?
Registro das Crianças	33. Como e onde as produções das crianças podem ser armazenadas na escola para serem acessíveis a elas e poderem manusear? E como as famílias podem ter acesso?
Famílias	34. Como você enxerga a participação das famílias na construção das práticas pedagógicas cotidianas? Você acredita que as famílias conhecem o projeto da escola e as atividades que são desenvolvidas no cotidiano da sua unidade?
Transição e Alfabetização	35. Quais são as práticas em relação à leitura e escrita? e qual o seu papel no acompanhamento dessas práticas?
36. Tem mais alguma questão que eu não trouxe e você acredita ser pertinente você acrescentar?	

APÊNDICE 2- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

Título da Pesquisa: Os Desafios dos Diretores da Educação Infantil para exercer uma Liderança Pedagógica

Eu, Camila Martins de Souza Silva, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “*Os Desafios dos Diretores da Educação Infantil para exercer uma Liderança Pedagógica*”, orientada pela Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues.

A presente pesquisa visa compreender os desafios enfrentados pelos diretores da educação infantil em Patos, Paraíba, para exercer uma liderança pedagógica mais proeminente. O estudo envolverá análises documentais, além de entrevistas diretamente com os diretores e **supervisores dos diretores** que aceitarem participar da pesquisa. A pesquisa se propõe a identificar quais são os desafios da atuação pedagógica por parte dos diretores, contribuindo para o debate sobre a melhoria da qualidade da educação infantil e a promoção de uma liderança escolar que tenha como foco o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças.

Você foi selecionado(a) por ser diretor(a) de educação infantil no município de Patos, pela relevância da sua atuação. A pesquisa será realizada por meio de uma entrevista, que contém três seções, a duração média da entrevista são três horas, no mesmo dia. As seções são:

- Identidade e Papel Profissional: Explorar a compreensão dos diretores sobre seu papel e como eles constroem sua identidade profissional.
- Fazeres dos Diretores: Conhecer quais são as atividades diárias dos diretores e como eles utilizam seu tempo no contexto escolar.
- Concepções e Saberes: Conhecer as concepções dos diretores sobre a educação infantil.

A minha recomendação é que a entrevista seja realizada na escola em que você diretor(a) atua, garantindo um ambiente familiar, seguro e conveniente para você. Caso prefira, a entrevista também pode ser realizada em outro local que seja de sua escolha e que proporcione um ambiente confortável e conveniente.

A entrevista é feita de modo individual. O dia e horário são de acordo com sua disponibilidade. A duração média da entrevista é de duas horas e meia.

Quanto às perguntas, é importante que você esteja ciente que, podem soar invasivas, gerando estresse ou desconforto ao expor opiniões pessoais. Caso isso ocorra, pausas serão garantidas, e você terá a liberdade de não responder a perguntas consideradas constrangedoras, podendo interromper a

entrevista a qualquer momento. Em caso de desistência serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de optar pela desistência da continuidade na participação, será totalmente respeitada(o) e descartado os dados por você até então fornecidos por meio da entrevista.

Sua participação nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação e para a construção de novos conhecimentos sobre a liderança pedagógica na educação infantil. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para a gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. A transcrição das gravações feitas nos encontros dos grupos será realizada na íntegra pela pesquisadora proponente.

O Armazenamento dos dados desta pesquisa: é de minha responsabilidade, enquanto pesquisadora, o armazenamento adequado dos dados coletados, assegurar a confiabilidade e sigilo de suas informações. Uma vez concluída a coleta de dados, será feito o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, assinada e rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Após a conclusão da pesquisa, os participantes terão acesso aos resultados. Os resultados serão primeiramente compartilhados com a Secretária Municipal de Educação. Será preparado um resumo detalhado das principais tendências observadas, juntamente com o link da versão publicada da dissertação. Estes documentos serão enviados à Secretaria, que, por sua vez, encaminhará essas informações aos participantes da pesquisa via e-mail. Adicionalmente, uma reunião de feedback poderá ser organizada, de maneira opcional, para discutir os resultados e suas implicações práticas. Essa interação visa facilitar um diálogo direto sobre a aplicabilidade dos achados no contexto educacional local.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e

acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem estar dos participantes de pesquisas.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está situado no prédio da Pró Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado na (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP.

Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam.

Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Camila Martins de Souza Silva

Endereço: Rua José Leal, 705- Ribeirão Preto- São Paulo.

Contato telefônico: (16)98815-9671

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data:

Assinaturas:

Nome do Pesquisador

Nome do Participante