



## INTERFACES ENTRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS, GESTÃO DEMOCRÁTICA E TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS DE PROFESSORAS

Larissa dos Santos Dutra<sup>1</sup>  
Liliana Soares Ferreira<sup>2</sup>

**Resumo:** Sistematiza-se um estudo realizado com professoras de Educação Infantil, com o intuito de analisar como a gestão democrática se apresenta no discurso sobre trabalho pedagógico. Através de estudo de caso, foram produzidos dados, de forma remota, devido à pandemia do Covid-19. Foi aplicado um questionário semiestruturado, com perguntas objetivas, e os dados, uma vez analisados, permitiram descrever características do trabalho pedagógico das professoras, a relação e impacto da gestão escolar sobre este trabalho, na Educação Infantil. De maneira geral, as professoras, representantes do grupo maior de professores deste nível da Educação Básica, relataram que a gestão, no modo como é encaminhada, possibilita ou dificulta o trabalho pedagógico, a autonomia e a elaboração do projeto pedagógico, o qual determina o trabalho pedagógico.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Gestão Escolar Democrática. Políticas Educacionais. Trabalho Pedagógico.

**Abstract:** A study with teachers of Early Childhood Education is systematized in order to analyze how democratic management presents itself in the discourse on their pedagogical work. Through a case study, data were produced remotely due to the Covid-19 pandemic. A semi-structured questionnaire was applied, with objective questions, and the data, once analyzed, allowed to describe characteristics of the teachers' pedagogical work, the relationship and impact of school management on this work, in Early Childhood Education. In general, the teachers, representatives of the largest group of teachers at this level of Basic Education, reported that management, in the way it is carried out, makes pedagogical work possible, makes it difficult or autonomous, and the elaboration of the pedagogical project, which determines the work pedagogical.

**Keywords:** Child education. Democratic School Management. Educational policies. Pedagogical work.

### INTRODUÇÃO

A escola, como local onde há diversos tipos de sujeitos, que passam a se relacionar, com suas singularidades, culturas e diferentes crenças e modos de vida, é, também, um lugar onde todos podem se sentir parte dela: professores, estudantes, comunidade, funcionários, etc., com direitos e deveres. Do mesmo modo, almejam a chance de participar nas decisões, com base em um trabalho coletivo, primando pelo respeito às diferenças e pelas diversas opiniões, independentemente da idade dos sujeitos. Nesse espaço e tempo social, a escola, há o abrigo de um ou mais níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. Cada um com suas

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria; Professora da Rede Municipal de Santa Maria/RS. Integrante do Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas. larissa.sdutra@gmail.com

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia e Letras; Doutora em Educação; Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Líder do Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas. anaililferreira@yahoo.com.br



especificidades e sob a orientação de políticas educacionais específicas. Estudá-los, implica conhecer a escola e ouvir os sujeitos que, nela, produzem conhecimento<sup>3</sup>.

Tendo em vista desses aspectos, este artigo sistematiza pesquisa sobre a Educação Infantil - EI, primeira etapa da Educação Básica, atualmente regulamentada, depois de muita luta para a conquista desta regulamentação. Ao longo de sua existência, esse nível de educação, como projeto educacional movido por sujeitos professores, estudantes e familiares, transformou-se em seus sentidos relativos ao cuidado de crianças pequenas, deixando para trás seu cunho assistencialista, para, finalmente, atribuir sentidos educacionais.

Com base nestas considerações, estudou-se, na Educação Infantil, as relações entre a gestão e o trabalho pedagógico realizado pelos professores. Escolhido o contexto, problematizou-se sobre como a gestão democrática se apresenta no discurso sobre trabalho pedagógico de professoras da EI em uma Escola Municipal da cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, Brasil.

Planejou-se e realizou-se, no primeiro semestre de 2020, por conseguinte, um estudo, com base na análise dialética<sup>4</sup>, envolvendo os sujeitos professores<sup>5</sup>. Como técnica de produção de dados, foi realizado um questionário com questões objetivas e discursivas. As questões objetivas versaram sobre as características pessoais e profissionais das professoras de Educação Infantil entrevistadas: gênero, idade, cursos acadêmicos já realizados, no âmbito da graduação e da pós-graduação. Nas perguntas discursivas, buscou-se compreender como estas professoras entendem seu trabalho na aula, sua participação na gestão, se a escola faculta que as mesmas possam participar de decisões de âmbito geral e específico, se possuem autonomia ao realizarem seu trabalho, se participaram da elaboração do PP e seu entendimento sobre trabalho pedagógico.

---

<sup>3</sup> “Por produção do conhecimento, entende-se a apropriação individual de um saber. [...] Todas as pessoas trazem consigo saberes, oriundos de sua historicidade, de sua cultura, de sua vida, enfim. Ao interagirem em aula por meio da linguagem, apropriam-se dos saberes, tornando-os conhecimentos por complexos processos cognitivos, porque, de alguma forma, havia uma demanda de conhecer. Produzir, então, não quer dizer inventar o conhecimento, mas torná-lo seu, conhecer” (FERREIRA, 2018, p. 596).

<sup>4</sup> “Refere-se à expressão análise dialética, revelando acreditar que engloba o método e o pensamento dialético. Com tal opção pela análise dialética, intenciona-se entender os movimentos entre o geral e o particular, entre causas e efeitos, destacando considerações e sistematizações relativas à problematização elaborada e, sobre ela, apresentando alternativas e possibilidades” (FERREIRA, 2018, p. 596).

<sup>5</sup> Ao afirmar-se que os professores são sujeitos, está se afirmando que são “[...] cidadãos capacitados a articularem sentidos e interações por meio da linguagem, dotados de potencialidade para construção de sua historicidade [...] A compreensão de cidadão diz respeito a pertencer ao social, participar dele com direito a voto e contribuir politicamente. Obviamente, as limitações e possibilidades dessa vivência como sujeitos estão relacionadas à imersão em um mundo com características sociais bem específicas, o capitalismo” (FERREIRA, 2018, p. 598).



Em decorrência da pandemia por Covid-19 (Novo Coronavírus), a entrevista foi realizada via e-mail, com o envio de roteiro e do termo de consentimento livre e esclarecido para os sujeitos que se dispuseram a participar. Cinco pedagogas, que trabalham em uma mesma escolamunicipal, participaram desta pesquisa. Em sua totalidade, estas profissionais possuem especialização na área da Educação, sendo que apenas uma delas realizou Mestrado em Educação. Também se pode perceber que 4 das 5 professoras participantes da pesquisa incluem-se na faixa etária entre 31 e 40 anos. Todas são regentes de turma, ou seja, professoras e, no total, todas cursaram Pedagogia.

Tendo por referência a obra de Bardin (2011), realizou-se análise de conteúdo dos discursos contidos nas respostas ao questionário. Iniciou-se pela leitura flutuante, colocando em destaque as palavras ou expressões mais recorrentes. Para Bardin, esta “[...] primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 126). Ao mesmo tempo, foi-se elaborando índices de leitura, perguntas a serem respondidas com a fundamentação teórica e anotando possibilidades de compreensão. Desse modo, “pouco a pouco a leitura vai se tornando mais precisa em função de hipóteses emergentes” (BARDIN, 2011, p.126). A leitura flutuante, portanto, faz-se necessária no sentido de formular hipóteses acerca do conteúdo. Trata-se de um estudo exaustivo que enseja compreender os discursos, a partir da análise do conteúdo e das recorrências de sentidos.

Como resultado da leitura flutuante, buscando formular problemas e situações imprescindíveis à pesquisa, passou-se à categorização, ainda com base em Bardin (2011). Esta fase foi de extrema importância para estudar melhor os discursos das interlocutoras, destacando e comparando sentidos, de forma que nenhum passasse despercebido.

Após essas fases da análise, iniciou-se a sistematização, elaborando-se em torno e referente às anotações os argumentos a seguir em três seções, as quais têm como referência empírica o ambiente e o tempo da Educação Infantil; a abordagem acerca da compreensão da infância nas políticas educacionais; a abordagem sobre como essas políticas educacionais encaminham a gestão democrática na escola, como princípio constante na LDB 9394/96<sup>6</sup> e impactam na EI; a descrição de trabalho pedagógico, como conceito específico produzido no

---

<sup>6</sup> A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), que regulamenta a educação no Brasil, apresenta a gestão democrática, no artigo 3º, caracterizando-a como princípio orientador. Alguns anos antes, a Constituição Brasileira promulgada em 1988 (BRASIL, 1988), destacava a gestão democrática no inciso VI, do artigo 206, também como princípio orientador da educação.



grupo de pesquisa<sup>7</sup> ao que se está vinculado no contexto dessas políticas educacionais; a análise dos dados tendo por referência essas abordagens; e, por fim, considerações que propõem uma finalização até o momento da pesquisa.

## AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância nem sempre foi vista como é atualmente. Graças às mudanças sociais e aos modos de compreender essa fase de desenvolvimento do sujeito, ao longo dos dois últimos séculos, principalmente, o trato com as crianças pequenas foi ganhando rumos e perspectivas, voltadas ao bem-estar infantil e à educação.

Destaca-se, por exemplo, que a primeira lei voltada ao sistema educacional no Brasil, promulgada em 1961: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 4.024/61, continha em seu texto uma indicação às empresas e indústrias para que construíssem instituições pré-primárias objetivando a atender os filhos dos trabalhadores: “Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses” (BRASIL, LDB 4024/1961, art. 31). Este artigo, revogado pela LDB 5.692/1971, a segunda Lei da educação no país, foi um importante impulso a se instituir a Educação Infantil, porém, tendo em vista a distância, em termos de idade e condições, entre a criança e o mundo do trabalho, a infância continuou a ser minimizada como importante fase da vida humana.

Por sua vez, a LDB 5.692/71, inserida em um momento de expansão da indústria no país e partindo do suposto que a escola deveria “formar mão-de-obra” (BRASIL, LDB 5.692/1971), no artigo 19, parágrafo 2º, previu: “§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, LDB 5.692/1971, arg. 19).

Todavia, foi somente ao ser promulgada a Constituição Federal de 1988, que a criança começou a receber uma atenção específica, devido ao “caráter diferenciado para a compreensão da infância, impondo-lhe uma dimensão de cidadania [...] a criança passa a ser entendida como sujeito de direitos e em pleno desenvolvimento desde seu nascimento” (PICCIONI, 2007, p. 6). Com a Constituição Federal de 1988, a criança teve seu direito efetivamente reconhecido e foi incumbida à família, a sociedade e ao Estado, definindo que as crianças, adolescentes e jovens tenham “direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à

---

<sup>7</sup> Está-se referindo ao Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas/UFSM, liderado pela Dra. Líliliana Soares Ferreira.



cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária [...]” (BRASIL, 1988, art. 227). Ainda, no artigo 208, a Constituição Federal de 1988 determina que cabe ao Estado prover Educação Infantil como fase escolar voltada a crianças de até 5 anos de idade, dentro de instituições denominadas creches e pré-escolas (BRASIL, 1988, art. 208).

Entende-se, então, que, apesar de quase um século para compreender e reconhecer a criança como sujeito partícipe da sociedade e de direitos, o Estado, agora, também teria obrigação perante a Lei no que concerne à garantia da educação de crianças pequenas. Para Paschoal, anteriormente, as creches possuíam caráter de assistência social e, agora, passam a ser “responsabilidade da educação”, portanto, “essas instituições [...] devem [...] desenvolver um trabalho educacional” (2009, p. 85).

No ano de 1996, foi sancionada a Lei de número 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta Lei, ainda vigente, contém a Seção II especificamente para a Educação Infantil, e, em seus artigos 29, 30 e 31, determina as características da Educação Infantil:

Art. 29 – A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 – A Educação Infantil será oferecida em:

I – Creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – Pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31 – Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental. (BRASIL, Lei 9.394/96, arts. 29, 30, 31).

Dessa maneira, a Educação Infantil apareceu na Lei como primeira etapa da educação escolar, que, juntamente com o Ensino Fundamental e Ensino Médio, estruturam a Educação Básica brasileira.

Como já mencionado, tendo por referência as lutas e os movimentos do passado para transformar a educação de crianças em um projeto viável e de qualidade, nota-se grande avanço do início do século XX até o seu fim. Percebe-se, também, que o contexto emergente de infância, não mais voltado à criança como um adulto em miniatura, muda totalmente o foco educacional, para considerá-la como sujeito de direitos, em intenso desenvolvimento, mediado pelas interações sociais e práticas culturais, construtor de sua singularidade. Nas palavras de Dahlberg, Moss e Pence (p. 71, 2003), a infância “[...] é sempre contextualizada em relação ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas”.



No presente contexto, abordar temáticas relativas à infância remete a compreender a identidade e a subjetividade de um sujeito capaz de atribuir inúmeros significados ao seu mundo e às suas vivências. A Educação Infantil, portanto, explora uma gama infinita de possibilidades para orientar a produção de conhecimentos das crianças e, portanto, desenvolver nelas a vontade de transformarem-se em adultos pensantes, com capacidades de crítica social e de agir ética e moralmente perante a sociedade.

Na historicidade da educação brasileira, em 2009, mais um passo é dado relativamente à Educação Infantil brasileira: ao ser publicada a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que “fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”. Inicia o debate mais intenso sobre a elaboração de um currículo<sup>8</sup> para essa fase da escolarização. A Resolução, no primeiro artigo, determina: “A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil” (BRASIL, 2009). Desse modo, por essa política educacional as instituições seriam orientadas a planejar, realizar e avaliar o trabalho pedagógico destinado a essa faixa etária. Analisando o texto da Resolução, Mazzilli argumenta que as Diretrizes “estabelecem, entre outros, princípios éticos, políticos e estéticos que devem fundamentar as propostas pedagógicas em Educação Infantil, [...] metodologia do planejamento participativo e afirmam a autonomia das escolas na definição da abordagem curricular a ser adotada (2001, p. 3).

Resulta dessa historicidade, em acordo com o recorte ora proposto, um projeto nacional de Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, caracterizado por incluir educação e ao cuidado de crianças de 0 a 5 anos de idade. Subjacentemente, destaca-se um princípio que, até a metade do século passado, não era priorizado na educação das crianças pequenas: “[...] a infância deve ser considerada uma condição do ser criança, sendo importante respeitá-la, pois é um sujeito participante das relações sociais, fazendo parte de um processo histórico, social e cultural” (LOGES, 2006, p. 3).

Cabe pôr em relevo, ainda, que, nos últimos anos, uma política promulgada pelo governo federal tornou-se motivo de debate nas escolas de Educação Infantil e entre os estudiosos desta etapa da educação, principalmente quando a atividade é a elaboração de planos de ensino. Trata-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, em consonância com a LDB 9394/96 e com as DCN’s para a Educação Básica, mostra-se como “[...] documento de

---

<sup>8</sup> De acordo com Silva, “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo. [...] Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo” (SILVA, 2019, p. 15).



caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

Com o intuito de contextualizar, salienta-se que Base Nacional Comum Curricular (BNCC) descreve, de modo geral, o que deve ser conhecido e como deve ser em cada etapa da Educação Básica. Sua homologação aconteceu no final do ano de 2018 e inovou a educação brasileira pois, ao descrever prerrogativas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e Ensino Médio, possibilita visualizar a Educação Básica, indicando haver uma integralidade e sequência a ser observada no planejamento. Do mesmo, trata-se de documento diretriz na elaboração do currículo de todas as escolas públicas e privadas do País, obviamente, respeitando as peculiaridades de cada região e entorno escolar.

Para a Educação Infantil, a BNCC propõe organizar a produção do conhecimento, tendo por referência conceitos já desenvolvidos há algum tempo, integrantes do cotidiano educativo da EI, quais sejam, o vínculo entre educar e cuidar e a sua indissociabilidade com o processo educativo, tendo por base as vivências e conhecimentos dos estudantes, oriundos da convivência comunitária e familiar. Analisada sob esse prisma, a BNCC aparenta dar continuidade às formulações políticas e teóricas para a EI e, com isto, amplia-se “o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças” (BRASIL, 2017, p. 36).

Outro elemento relevante no texto da BNCC (2017, p. 38), direitos de produção do conhecimento e desenvolvimento na Educação Infantil, sendo eles: o conviver com os outros; o brincar; o protagonismo nas propostas educativas; a exploração do meio; a expressão de seus anseios e emoções; e o conhecimento de sua identidade (BRASIL, 2017, p. 36).

Devido a esse recorte relativo às políticas educacionais para EI, se poderia destacar que há uma busca por um efetivo projeto educacional no Brasil para esta fase da Educação Básica. Isto porque se observa que as políticas educacionais aparentam valorizar a produção do conhecimento de crianças pequenas na escola, com base na confluência de saberes prévios, valorização da cultura e em conhecimentos significativos. Todavia, sabe-se que um projeto para EI no país necessita ir além, valorizando o trabalho dos professores, ampliando a infraestrutura escolar e garantindo de fato e de direito a todas as crianças na idade até 5 anos, o acesso e permanência na EI.

Desse modo, parece haver avanço quanto aos aspectos pedagógicos minimamente. Há premência de ir além, e, nesse processo, cabe destacar a organização política das escolas, os processos de gestão e seus impactos no trabalho pedagógico. Nas próximas seções, argumenta-se sobre esses aspectos.



## GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUAS PERSPECTIVAS

Pesa, no imaginário sobre o trabalho pedagógico da Educação Infantil, a suposição que, por ser destinado a crianças, seja também mais simples e menos político. Talvez por esse motivo, em muitos casos, os professores dessa etapa, conforme se percebeu com a pesquisa, dentro Escola de Educação Básica, nem sempre se sentem pertencentes e protagonistas na gestão escolar. Esta como processo é tido como uma atividade coletiva, em que todos são gestores, portanto, responsáveis pelo projeto pedagógico institucional.

Com base na LDB 9.394/96, a escola, por seu lugar de instituição pela qual, obrigatoriamente, os sujeitos passam, visando à produção do conhecimento, tendo em vista a complexidade de sua organização e inserção social, faz-se mister implementar uma gestão democrática. A compreensão de gestão democrática

[...] está associada ao estabelecimento de mecanismos institucionais e à organização de ações que desencadeiem processos de participação social: na formulação de políticas educacionais; na determinação de objetivos e fins da educação; no planejamento; nas tomadas de decisão; na definição sobre alocação de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações; nos momentos de avaliação (LUCE & MEDEIROS, 2006, p.18).

Após a LDB, “A gestão democrática da educação é, hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado [...] à prática educacional brasileira e mundial” (FERREIRA, 2000, p. 167). Desta forma, apesar da importância da democracia presente em espaços escolares, a prática dela de modo efetivo ainda é algo distante da realidade de muitas escolas.

Cabe reiterar que, após 8 anos da Constituição Federal de 1988, que trouxe a expressão “gestão democrática” pela primeira vez, foi sancionada, pelo, à época, Presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso (que governou de 1995 a 2003), em 20 de dezembro de 1996, a terceira Lei para educação na história do país, a LDB 9.394/96, cujo artigo 3º, inciso VIII, define a gestão democrática com um dos princípios do ensino público (BRASIL, 1996).

Já o artigo 14 desta Lei aborda os princípios da gestão democrática, define a importância de os professores participarem na construção do Projeto Pedagógico (PP) e, também, a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalente” (BRASIL, 1996).

Uma das evidências de gestão democrática, dentro da escola, é (ou seria) a participação



no Projeto Pedagógico (PP), documento orientador e que constitui a identidade da escola que se tem, incidindo diretamente no sujeito que quer formar, o estudante. Escolhe-se, em acordo com Ferreira (2017a), a expressão Projeto Pedagógico em detrimento de Projeto Político Pedagógico, e explica-se: “Embora seja usual a expressão “Projeto Político-Pedagógico”, refiro-me somente a Projeto Pedagógico por acreditar que a Pedagogia, ciência da educação, é essencialmente política e toda opção pedagógica é, em si, política” (2017a, p. 111).

Seja ao elaborar o PP ou no cotidiano escolar, em que as demandas ao coletivo são diversas e inúmeras, em seu mais amplo sentido, há demandas por democratizar, privilegiando a prática participativa e cooperativa de todos os sujeitos que fazem parte da escola, ou seja, toda a comunidade escolar, em reuniões escolares, na (re)construindo, (re)formulando o PP, participando em conselhos escolares e demais eventos, construindo um espaço de transparência e de prática da democracia. Desse modo, humaniza-se e amplia-se o aspecto social característico da escola, esse espaço e tempo formado por diferentes pessoas e de diferentes culturas que integram a sociedade. Potencializa-se e também se oferta suporte à produção de conhecimentos, para todos os envolvidos no processo educativo, pois “a escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo [...]” (KUENZER, 2002, p. 7).

Percebe-se, então, a importância de transformar a escola em um lugar onde todos sejam bem vindos e aceitos por suas diferenças, respeitando crenças, culturas, modos de viver; onde a produção de aulas e do conhecimento aconteça a despeito dos diferentes modos de apropriação de sentidos; onde estudantes e professores, pais e equipe diretiva, funcionários e demais pessoas da comunidade escolar caracterizem a escola como um lugar que possibilite interações e o exercício da cidadania e, principalmente, a formação de sujeitos responsáveis e capazes de agir na sociedade com dignidade, respeito e humildade. Esse é o ideal da gestão democrática a começar desde a Educação Infantil.

Dado o fato que a gestão democrática incide diretamente no trabalho pedagógico, é de extrema importância que a equipe diretiva dê condições aos professores de Educação Infantil para desenvolverem seu trabalho de forma digna, coerente, atribuindo sentidos ao que desenvolvem na escola e às especificidades da infância. Sem os ajustes necessários frente aos desafios que os professores de EI enfrentam nas escolas, seja, no âmbito das condições de trabalho, pela falta de materiais para desenvolver suas aulas, falta de infraestrutura adequada; seja no âmbito de suas condições pessoais para o trabalho decorrentes das condições profissionais: problemas e custos para locomover-se até a escola em que trabalha (ou a falta dela), desvalorização, salários atrasados, turmas superlotadas, muitas turmas para atender,



excesso de carga horária e de cobranças, falta de apoio da equipe diretiva/coordenadores de turno, a gestão democrática não será alcançada de fato.

Até aqui o texto caracterizou o trabalho pedagógico dos professores de Educação Infantil e o inseriu na escola, instituição que, em consonância com a legislação vigente, deveria pautar-se pela gestão democrática. Nesse contexto de gestão, cabe, ainda esclarecer quanto às políticas educacionais que incidem sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil, para, em decorrência, expor os dados e análise, pautada por essas categorias.

## **TRABALHO DOS PROFESSORES E TRABALHO PEDAGÓGICO**

O trabalho, desde tempos remotos, existe como modo de sobrevivência. Para Ferreira, 2017a, p. 24, “[...] o trabalho é uma forma de pertencer e produzir. Produzir e manter-se vivo”. No entanto, é recorrente que algumas pessoas sofram com a intensificação e a desvalorização do trabalho, inclusive com a falta de sentidos, entre eles o de “pertença profissional”, que, segundo Amaral (2010), é incluir-se na profissão. Esta falta de sentidos pode acontecer se houver a compreensão que, “no capitalismo, o ser humano trabalhador é considerado força de trabalho, uma mercadoria como qualquer outra” (FERREIRA, 2017a, p. 25). Tratado assim, somente, os trabalhadores podem se desconectar dos sentidos sociais e pessoais de seu trabalho.

A desvalorização inicia, também, quando se julga que o trabalho dos professores é “fácil”, passível de exigências na formação acadêmica, pois “ensinar crianças a ler, qualquer um pode fazer”. O desprestígio e a desvalorização iniciam e se intensificam nestes discursos, pois “o trabalho dos professores contratados, por lidar com o conhecimento, algo não tangível, não concreto, assemelhava-se ao sacerdócio e ao trabalho vocacionado” (FERREIRA, 2017a, p. 27).

Contrariamente ao discurso capitalista, os professores, trabalhadores que lidam com a produção do conhecimento, possuem um papel fundamental na sociedade e, através do desenvolvimento do seu trabalho pedagógico, atribuem sentidos ao produzem na escola. No entendimento de Oliveira (2010b), trabalho pedagógico possui “métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimento” (OLIVEIRA, 2010b, p. 1). Para tanto, faz-se necessário “revisitar teóricos da educação como fontes para comparar a proposta de aula, redimensioná-la e, [...] entendê-la” (OLIVEIRA, 2010b, p. 1). Desta forma, “o trabalho pedagógico se revitaliza, tornando-se planejado, teoricamente sustentado, socialmente elaborado conforme a intencionalidade e conhecimentos” (OLIVEIRA, 2010b, p. 2).



Através deste movimento de ir e vir, de reflexão sobre o trabalho desenvolvido, de análise do que é proposto na escola, de estudo, de fundamentação teórica para subsidiar o planejamento de aula, de busca de sentidos, que o trabalho pedagógico se ressignifica, se expande. Isto porque, “trabalho pedagógico é a produção de conhecimento, mediante crenças e aportes teórico-metodológicos escolhidos pelos sujeitos, que acontece em contextos sociais e políticos os quais contribuem direta ou indiretamente” (OLIVEIRA, 2010b, p. 3). Mais recentemente, a autora sistematizou o conceito de trabalho pedagógico, do seguinte modo:

[...] propõe-se que o trabalho dos professores, ao selecionar, organizar, planejar, realizar, avaliar continuamente, acompanhar, produzir conhecimento e estabelecer interações, só possa ser entendido como trabalho pedagógico, imerso em um contexto capitalista, no qual a força de trabalho dos professores é organizada pelas relações de emprego e no qual os sujeitos agem em condições sociais, políticas. Entretanto, ainda que esteja imerso nas relações capitalistas, o trabalho pedagógico, por suas características, apresenta possibilidades de o sujeito trabalhador ir além, projetar-se no seu trabalho de modo a confundir-se e movimentar-se humanamente com ele, uma vez que uma matéria-prima é a linguagem (FERREIRA, 2018, p. 605).

Encontrando condições, espaços e tempos para a produção do trabalho pedagógico, por conseguinte, acredita-se que professoras e professores conseguirão encontrar sentido ao que buscam como trabalhadores, ensejando inúmeras maneiras de perceber o trabalho pedagógico que desenvolvem, buscando autonomia ao realizá-lo.

No âmbito da Educação Infantil, essa situação assemelha-se, posto que o trabalho pedagógico mantém características universais independentemente do nível de ensino em que os professores trabalham. Na primeira fase da Educação Básica, além dessas características universais, adapta-se o trabalho pedagógico a crianças pequenas. Essa adaptação (que também ocorre nos outros níveis) não é do âmbito do trabalho pedagógico exatamente, mas da necessidade de coaduná-lo aos sujeitos. Planejar, realizar, avaliar e adaptar o trabalho pedagógico aos sujeitos com os quais trabalha são elementos que o integram sob a responsabilidade dos professores, que, ao fazê-lo atribuem matizes e características ao que produzem.

Assim, os professores, quando buscam realizar um trabalho pedagógico, em conjunto com seus coletivos, revisitam suas crenças, seus fazeres, buscando reencontrar sentidos. Ao reencontrá-los também percebem sua pertença profissional, pois “[...] os professores precisam conhecer sua realidade, perceber as relações existentes entre as circunstâncias educacionais e a totalidade das relações sociais em que o processo pedagógico ocorre” (AMARAL, 2010, p. 18). Tais condições renovam a escola, indicando um trabalho pedagógico que é oposto à falta de valor e de (re)conhecimento do trabalho pedagógico.



## **TRABALHO PEDAGÓGICO E GESTÃO ESCOLAR: O QUE INDICAM OS DISCURSOS DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS**

Através do questionário semiestruturado, em sua primeira parte, buscou-se conhecer as características pessoais e profissionais dos sujeitos participantes que trabalham em uma Escola Municipal de uma cidade do Rio Grande do Sul. Na sequência, com base nas perguntas discursivas presentes no questionário semiestruturado, as professoras puderam refletir sobre seu trabalho pedagógico. Nesta seção, será apresentada análise das respostas a estas perguntas, tendo em visto o objetivo deste texto.

Por “trabalho pedagógico” percebe-se que tal termo é sinônimo de “prática pedagógica”, como visto nas falas de algumas professoras. No geral, as professoras conceituaram esta categoria como ações conjuntas que se articulam visando ao melhor desenvolvimento das crianças e, também, à produção do conhecimento. Entende-se que tais objetivos pressupõem: “[...] envolvimento e participação política em todos os momentos escolares, além de intenso imbricamento, comprometimento e responsabilidade com o projeto pedagógico institucional” (FERREIRA, 2018, p. 594).

A professora C, por exemplo, argumentou que trabalho pedagógico é “todo trabalho realizado para a produção da aula” envolvendo “ações, interações e reflexões na produção de conhecimentos [...]” (PROFESSORA C). Cotejando o discurso da professora com o entendimento de Ferreira (2017a), observam-se similaridades, pois, produzir conhecimentos “é consequência do trabalho pedagógico dos professores” (p. 40).

Para a professora B, trabalho pedagógico é realizar seu planejamento de forma a “suprir os interesses dos alunos” (PROFESSORA B), tendo sempre como subsídio o plano de ensino da escola, documento no qual está disposto todos os conhecimentos que embasam os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. Desta forma, percebe-se a importância dos professores, dentro da escola e como trabalhadores dela, participarem da elaboração do plano de ensino, e do Projeto Pedagógico da mesma, que define as características, objetivos e futuros da escola. Cooperando, os professores, por serem responsáveis, em primeira instância, pelo trabalho pedagógico escolar (FERREIRA, 2017), contribuem na escolha do que melhor corresponde àquela realidade e priorizam os conhecimentos a serem produzidos durante seu trabalho com as crianças.

No que concerne à gestão escolar, à participação das professoras e à autonomia ao desenvolver seu trabalho pedagógico, das cinco professoras entrevistadas, quatro delas elogiaram



muito a gestão escolar e sua interação com a equipe de professores, mencionando que existe diálogo entre ambos, bem como momentos para refletir e decidir conjuntamente durante as reuniões pedagógicas. A professora B relatou que, quando tem alguma dúvida, rapidamente ela é “sanada” e que se sente tranquila quanto à sua cooperação na escola em que trabalha. A professora D argumentou que se sente uma pessoa atuante dentro da escola dentro de suas “possibilidades”, que planeja suas atividades com os estudantes levando em conta o Projeto Pedagógico da escola e que também participa da reformulação do mesmo. As professoras A e B também abordaram que auxiliam na construção do PP, portanto, sentem-se sujeitos ativos neste local de trabalho.

Sobre autonomia, percebe-se que a maioria das professoras, mesmo sem citar o termo, relataram o incentivo para elaborar planejamentos e contribuir na elaboração/reformulação do PP. Autonomia imbrica em vários sentidos, pois, não se refere a fazer tudo sozinho, mas em poder ajudar em decisões, escolhas, bem como refletir e dialogar sobre questões emergentes evidenciadas no ambiente de trabalho, sem, ao expor suas ideias, sofrer retaliação. Para Medeiros e Luce (2006), a autonomia “[...] se edifica na confluência, na negociação de várias lógicas e interesses; acontece em um campo de formas no qual se confrontam e se equilibram diferentes poderes de influência; internos e externos” (LUCE; MEDEIROS, 2006, p. 21). Observa-se, desse modo, que a autonomia no ambiente escolar é de extrema importância, fortalecendo as relações entre os sujeitos, possibilitando que o trabalho pedagógico, que transita do individual para o coletivo (FERREIRA, 2017), seja ressignificado, auxiliando na escola, como um projeto com autoria de todos os gestores (professores, estudantes, trabalhadores técnicos, equipe diretiva, comunidade).

Sobre sua contribuição à gestão do local onde trabalham, é importante ressaltar que a escola, como lugar onde incidem diversas culturas e subjetividades, possui, na linguagem, uma ferramenta fundamental para que todos os participantes deste âmbito possam, através do trabalho pedagógico e seus movimentos, produzir conhecimentos (FERREIRA, 2008). Como se tem sobrelevado, a escola não é formada somente por professores e estudantes. Por trás do trabalho pedagógico desenvolvido em aula, com base na elaboração de planejamentos que objetivam a produção de conhecimento, há outros movimentos importantíssimos para que todo o ambiente escolar se articule, se reinvente, se ressignifique e proponha um espaço em que todos os sujeitos que integram este meio possam se sentir parte do mesmo.

O trabalho dos professores, respeitada sua magnitude, respalda-se na gestão escolar para desenvolver-se e expandir-se. A gestão escolar, por sua vez, propicia subsídios para que os professores possam participar, auxiliando na busca por soluções de problemas, ao organizar



planos de ensino, ao elaborar o PP e, principalmente, participando das decisões que interferem em todos o âmbito escolar.

Dito isto, como objetivo de que as interlocutoras pudessem descrever como a gestão da escola onde trabalham propõe a inclusão delas na mesma, foi incluída, no questionário, uma pergunta. Das cinco participantes da pesquisa, três relataram que a equipe gestora estimula interações entre os sujeitos e garante momentos de protagonismo nas decisões, através de reuniões.

A professora E relatou desinteresse em participar da gestão escolar, deixando claro que “se precisarem de uma opinião e me pedirem, contribuirei mediante minhas vivências” (PROFESSORA E). Narrou que prefere se deter ao trabalho realizado em sala de aula. Diferentemente do relatado pela Professora, Lück argumenta que a gestão escolar “constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais” (2009, p. 23). Como tal, é resultado da contribuição de todos, independentemente do lugar que ocupam na escola.

Em suma, a participação dos professores na gestão escolar é fundamental para o bom andamento da escola, pois, através de decisões conjuntas, a escola se movimenta. Nesse processo, os sujeitos demandam espaço e oportunidades para expor suas escolhas e propostas. Por sua vez, uma escola que controla a voz ativa para os sujeitos contribuírem, atendo-se a decisões centralizadas, não se movimenta, mantém-se estagnada. Isto porque, como já dito anteriormente, trata-se de um tempo e um lugar social, formado singularidades, ou seja, configura-se “em um tempo e em um espaço de interlocuções que substanciam o trabalho pedagógico” (FERREIRA, 2017a, p. 83), tornando-se um ambiente “de planejamento [...] reflexão, estudo e produção coletiva e solidária entre profissionais” (FERREIRA, 2017a, p. 83).

Reitera-se, ainda, que Dourado (2007) descreve a escola como “[...] instituição social que tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício stricto sensu” (DOURADO, 2007, p. 924). Ou seja, para além das exigências sofridas pela escola, imersa na sociedade capitalista, que visa a formar mão-de-obra e lucro, a instituição possui finalidades infinitamente mais nobres que os despropósitos do mercado.

Neste interim, os professores, participando da gestão escolar, aproximam-na ainda mais da sua finalidade pedagógica e eminentemente política. Então, acredita-se que para que os professores possam participar da gestão escolar, além de ser-lhes dado subsídios e oportunidades para tal, também é necessário refletir sobre a importância desta ação e como ela



incide positivamente na escola que se quer trabalhar. Tais considerações, destacam a importância da gestão democrática na escola.

De acordo com a pergunta que provocava as professoras interlocutoras à reflexão sobre seu local de trabalho e se este valoriza a gestão democrática em suas ações e mobilizações, fomentando a interação humana e atividades que visem à construção da cidadania, a resposta afirmativa foi quase unânime.

A Professora B argumentou que a gestão escolar de seu local de trabalho motiva e incentiva os professores a integrarem às diferentes ações que se baseiam na gestão democrática, e, complementando seu relato, afirmou que a gestão escolar “está sempre preocupada com as famílias dos estudantes, tentando sempre sanar as mais diversas necessidades” (PROFESSORA B). A Professora E citou que o PPP da escola é construído juntamente com os professores e que a equipe da gestão escolar “está sempre aberta às ideias e propostas de trabalho desenvolvido pelos professores e comunidade escolar” (PROFESSORA E).

O projeto pedagógico, como assegurado na LDB (1996), deve ser elaborado em conjunto, com o auxílio e envolvimento de todos os sujeitos que fazem parte da escola. Conforme Veiga (2004) há alguns princípios orientadores do PP: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério, destacando a importância da elaboração e atualização do PP, envolvendo toda a comunidade escolar. Complementando, a LDB (1996) especifica que a educação escolar sobreleva as peculiaridades contextuais promovendo o diálogo com diferentes culturas e, desta forma, o PP conceberia estratégias para a valorização, respeito e boa convivência entre os sujeitos que fazem parte da escola e seu entorno.

Relativamente à interface entre gestão escolar e projeto pedagógico, a Professora A argumentou que seu local de trabalho tem como prioridade realizar a gestão democrática, pois “busca ouvir a todos os seguimentos da comunidade escolar (pais, professores, alunos) e tem realizado um trabalho coletivo” (PROFESSORA A). Com um relato mais direto, a Professora C afirmou que seu local de trabalho, no que concerne a prática da gestão democrática, realiza-a “dentro de suas limitações e possibilidades” (PROFESSORA C).

Quanto às respostas em que as interlocutoras descreveram se avaliam ou não o seu local de trabalho pautado por uma gestão democrática, mostrou que, novamente, que as respostas afirmativas indicaram similaridade, pois quatro das cinco interlocutoras destacaram que a gestão escolar na escola onde trabalham denota os princípios da gestão democrática. A Professora A relatou que as decisões na escola são “construídas e reconstruídas” e que nada é imposto. Complementou que a gestão escolar procura respeitar os ritmos de todos os sujeitos que constituem a escola e inclui, debate as opiniões de cada um. Pelo olhar da Professora B, a



escola também acata as opiniões de todos e que as decisões são elaboradas conjuntamente. Em concordância com as professoras A e B, a Professora D afirmou que “também ocorre sempre uma prestação de contas para toda a comunidade escolar” (PROFESSORA D).

A gestão escolar, em suas atribuições na escola, para torná-la um ambiente favorável de trabalho para todos os professores, pautado pelos princípios que democratizam a gestão escolar, além de atentar aos diversos posicionamentos de todos os sujeitos que fazem parte da escola, também pode criar modos de apresentar devolutivas em relação ao trabalho de caráter mais burocrático, seja em relação às verbas para merenda escolar, às melhorias no espaço da escola, à compra de materiais pedagógicos, entre outros. Desta forma, gestão escolar e equipe de professores sentem-se unidos para trabalhar em prol da escola. Em consequência, muito positivamente, inclusive, firmam-se laços de companheirismo e confiança entre todos os sujeitos que integram a escola, tornando-a um lugar realmente compenetrado em praticar a gestão democrática escolar. Do mesmo modo, essas iniciativas destacam ainda mais a importância da interação e da coletividade, na busca de soluções para possíveis problemas e na consciência de integração dos sujeitos.

Continuando a análise, a Professora C, divergindo do posicionamento de suas colegas, destacou que a gestão da escola onde trabalha toma muitas decisões de forma centralizada. Os exemplos citados por ela foram: “a distribuição de turmas, que é algo que afeta diretamente o trabalho pedagógico dos professores no decorrer do ano letivo”, bem como a “destinação de recursos”, “distribuição de materiais” e na “construção do projeto pedagógico” (PROFESSORA C).

Nota-se que, quando as decisões são acertadas por um pequeno grupo de pessoas e informadas para as demais, sem a devida interação dos pares, incide negativamente no trabalho pedagógico desenvolvido, o que, de certa forma, acarreta em um clima pouco amigável no ambiente de trabalho. Para Silva (2001), o gestor pode estabelecer um ambiente escolar amigável, baseado na participação de todos os sujeitos participantes da escola em busca da qualidade ou, “estabelecer um meio ambiente em que as pessoas se sintam insatisfeitas com a organização, com a realidade de suas tarefas sociais” (SILVA, 2001, p. 50).

Sem dúvida, a escola, por ser uma instituição social normatizada, objetivando manter-se organizada, e sendo formada sujeitos com pontos de vista que divergem entre si, historicidades e subjetividades ricas de sentidos, exigem que a gestão escolar assuma muitos desafios na tentativa de conseguir gerir este espaço.

A compatibilidade de esforços entre a gestão escolar e a equipe de professores é inevitável para o bom andamento da escola que se almeja, e as relações que estas mantêm,



positivas ou negativas, influenciam diretamente no trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. Por sua vez, as consequências desta parceria ou a falta dela são percebidas pelos demais sujeitos participantes da escola. Em resumo, uma gestão escolar resulta em uma escola para todos.

## CONCLUSÃO

Partiu-se da compreensão da escola como instituição social e, por isso, formada por sujeitos que, a partir de suas vivências, constroem sua historicidade, reinventam-se e interagem através da linguagem. Portanto, trata-se de um tempo e de um espaço desafiador, caracterizado por desafios, expectativas, conhecimentos e imerso em ambientes com influências históricas, políticas e culturais, ou seja, um ambiente pedagógico.

O trabalho dos professores, que, se entende, é sempre pedagógico (FERREIRA, 2017), neste meio, faz-se dialógico para que tenha sentido, tanto para eles, quanto para os estudantes e demais sujeitos. Reafirma-se a escola como ambiente eminentemente social, que, nas suas relações, reformula-se, reinventa-se e fomenta relações sociais. Dessa maneira, para além de professores e estudantes, quadro e apagador, livros e cadernos, a escola tem um papel crucial na construção da cidadania, possibilitando aos estudantes momentos de produção do conhecimento significativa.

Quanto à gestão escolar desenvolvida na escola, afirma-se a sua importância e os desafios em garantir a cooperação de todos os sujeitos, fomentando modos de cooperação e envolvimento. Neste rumo, há tendência de a escola desenvolver-se, renovar-se e criar sua identidade, a partir do conjunto de características, anseios e projetos de sua comunidade.

A participação de professores, comunidade escolar, funcionários, estudantes e demais sujeitos do entorno da escola, constitui a gestão democrática. Desta forma, “é fundamental o aprimoramento da gestão escolar democrática visando à obtenção de uma educação de qualidade” (FERNANDES; PEREIRA, 2016, p.458). Sendo assim, à gestão cabe dar subsídios e oportunidades para espaços de diálogo e debate para que os professores possam participar das decisões, refletir sobre seu trabalho, relatar anseios, solicitar ajuda e ter conhecimento da demanda da escola, bem como auxiliar na confecção do Projeto Pedagógico da mesma, documento que define sua identidade. Nessa perspectiva, quando há abertura para diálogo e interação, incide, naturalmente de forma positiva, no trabalho pedagógico dos professores.

Especificamente na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, as interlocutoras conceituaram trabalho pedagógico como o conjunto de ações que auxiliam na



produção do conhecimento por parte dos estudantes. Com base em um planejamento que considere os saberes e vivências das crianças, destacaram que o trabalho pedagógico desenvolvido com estes deve basear-se na convivência e na adequação do espaço-tempo com intencionalidade, com o objetivo de produzir conhecimentos significativos. Para tanto, apontaram a importância e a existência de uma democratização da gestão escolar no sentido de acolher essas possibilidades autônomas integrantes do trabalho pedagógico que realizam.

Portanto, percebeu-se que as relações entre os professores e a gestão escolar, com base na entrevista realizada com as professoras, representativas do conjunto maior de professores da Educação Infantil, quando baseados na interação, diálogo e reflexão de todos, completam-se e articulam-se para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Este, por sua vez, centra-se na produção de conhecimentos significativos que, na atualidade, revelam-se importantes para que se constituam sujeitos críticos, que vivam e colaborem, visando à transformação social e o bem comum.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, C. L. C. **Pertença profissional, trabalho e sindicalização de professores: mediações e contradições nos movimentos do capital**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3508/AMARAL%2c%20CLAUDIA%20LETICIA%20DE%20CASTRO%20DO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1961

\_\_\_\_\_. **Lei n. 5.692/71, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases do Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1961

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF: 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2018.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.



DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

FERNANDES, S. B.; PEREIRA, S. M. Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 2, p. 451-474, 2016.

FERREIRA, L. S. **Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, tempo e conhecimentos**. Curitiba: CRV, 2017a.

FERREIRA, L. S. Possibilidades e desafios do trabalho e da profissão de professoras na escola. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 2. p. 560-577, 2017b.

FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico na escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, 2018.

FERREIRA, N. S. C. Gestão Democrática da Educação para uma Formação Humana: conceitos e possibilidades. **Em aberto**, Brasília, v.17, n.72, p. 167-177, 2000.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.28, n. 2, p. 02-11, maio/ago. 2002.

LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. (Orgs.) **Gestão Escolar e Democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MAZZILLI, S.; ROSALEN, M. A. S. As diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil e os projetos pedagógicos das instituições de educação infantil. *In: Reunião Anual da ANPEd*, 24, 2001, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2001.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

PICCIONI, R. G. L.; MATA, V. A. da. Rebrincar – Resgate de jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais. **Dokumen**, [s. l.], p. 1-24.

SILVA, J. J. C. Gestão escolar participada e clima organizacional. **Gestão em Ação**, Salvador, v.4, n. 2, p. 49-59, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.