

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NATÁLIA VALIM MANSAN DE QUADROS

**O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL  
DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Porto Alegre  
2025

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

NATÁLIA VALIM MANSAN DE QUADROS

**O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL  
DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos

Porto Alegre

2025

## Ficha Catalográfica

Q1p Quadros, Natália Valim Mansan de

O papel da gestão escolar no desenvolvimento socioemocional das crianças na educação infantil / Natália Valim Mansan de Quadros. – 2025.

83.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos.

1. Gestão escolar. 2. Desenvolvimento socioemocional. 3. Educação infantil. I. Santos, Bettina Steren dos. II. Título.

NATÁLIA VALIM MANSAN DE QUADROS

**O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL  
DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Linha de pesquisa: Pessoa e Educação.

Aprovada em: 26 de fevereiro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos – PUCRS

---

Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos – PUCRS

---

Profa. Dra. Simone Santos de Albuquerque – UFRGS

Dedico este trabalho de pesquisa a todos que acreditam na relevância da educação e da ciência como o principal caminho para construirmos um mundo melhor.

## AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa não seria possível sem a inspiração, o apoio, o incentivo e a orientação de muitas pessoas que estiveram ao meu lado durante este capítulo da minha jornada acadêmica. Por isso, agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade de estar nesse lugar como pesquisadora. Tenho certeza de que minha fé desempenhou um papel essencial neste processo.

Agradeço também à minha orientadora, Dra. Bettina Steren dos Santos, por toda paciência, encorajamento e orientação desde o início. Suas contribuições foram fundamentais para o meu amadurecimento como pesquisadora. Que honra poder caminhar ao seu lado!

Aos meus colegas e amigos do grupo de pesquisa PROMOT (Processos Motivacionais em Contextos Educativos), que, com sensibilidade e generosidade, ensinaram-me e apoiaram-me de forma significativa para que eu pudesse chegar até aqui. O ambiente acolhedor desse grupo fez com que eu me sentisse pertencente desde o primeiro dia e as trocas que tivemos ao longo desses dois últimos anos foram essenciais para o meu crescimento. Que sorte pertencer a este grupo! Que alegria saber que continuaremos juntos no doutorado!

Aos amigos conquistados durante o curso, um grupo seleto que, mesmo com poucos encontros, compartilhou muito e multiplicou experiências. Dividir com vocês as dores e as delícias da vida acadêmica foi um grande privilégio. Amanda, Rebeca, Letícia, Diodana, Christian e Paulo. Obrigada por serem um suporte constante em tantos momentos. Quero levar vocês para a vida!

Aos professores e funcionários da Escola de Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Educação, o meu muito obrigada. Todas as disciplinas e os espaços de aprendizado ofertados foram extremamente preciosos para a minha formação ao longo da caminhada.

À minha escola – Mundo Educação Infantil –, representada pela minha diretora Ana Paula Mohr, agradeço pelas palavras de encorajamento, por todas as liberações para as aulas e reuniões do grupo de pesquisa, e por acreditar que essa formação fará diferença em nosso cotidiano escolar.

Aos amigos e familiares, em especial aos meus pais, Jaime e Luzia, pelo incentivo e apoio incondicional. À minha sogra Denise, que cuidou da minha pequena, inúmeras vezes, sendo uma rede de apoio fundamental. Às minhas cunhadas, Luiza

e Cris, pela torcida de sempre. Ao pequeno Josué, alegria constante da família, e ao meu irmão, Jaime, pela inspiração como pesquisador. Sem sombra de dúvidas, você foi meu maior incentivador desde os tempos da graduação.

Ao meu marido, Frederico, agradeço também por nunca soltar a minha mão. Sua paciência, amor e apoio infinito foram fundamentais. Sem você, nada disso seria possível. Ainda, agradeço à minha amada filha, Betina, meu estímulo diário para buscar uma educação transformadora. Com certeza, você é a luz da minha vida!

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 (This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

*O lugar de origem é algo muito importante na vida de uma pessoa. Somos todos, de certa forma, determinados, alimentados e norteados por esse lugar. A origem dorme um sono gostoso no nosso corpo. E, no entanto, é interessante como algumas situações, odores, cores ou luzes costumam acordá-la com muita facilidade... E mesmo se não estamos fisicamente distantes do nosso lugar de origem as saudades nos invadem. Saudades do que fomos e de onde viemos, que nos remetem a nossos primeiros anos de infância (Dowbor, 2008, p. 30).*

## RESUMO

O presente trabalho propõe um estudo sobre *O Papel da Gestão Escolar no Desenvolvimento Socioemocional das Crianças na Educação Infantil*. A pesquisa aqui apresentada justifica-se pela relevância da normativa, de caráter mandatório, prevista no Parecer nº 20/2009 da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a qual prevê a garantia do desenvolvimento socioemocional, respaldado juntamente com os demais aspectos que a lei estabelece. Concomitantemente considera-se também as orientações da Base Nacional Comum Curricular, em seu recorte para o nível de escolaridade da Educação Infantil. Diante desta perspectiva, o presente trabalho tem o objetivo geral de estudar a relevância do papel da gestão escolar, na busca pela garantia do desenvolvimento socioemocional das crianças da Educação Infantil. Como objetivos específicos: Compreender como a gestão escolar tem buscado articular as relações e práticas cotidianas para garantir um efetivo cumprimento da normativa; Investigar os princípios que norteiam a atuação dos gestores para a efetivação de subsídios que garantam espaço para o desenvolvimento socioemocional das crianças; Identificar a partir das entrevistas alcançadas e das observações realizadas, movimentos e estratégias que possam contribuir para o desenvolvimento socioemocional das crianças da Educação Infantil. A pesquisa é de caráter qualitativo e, quanto à natureza, caracteriza-se como aplicada, quanto aos objetivos, como exploratória, quanto aos procedimentos técnicos como bibliográfica e empírica. Dessa forma, a problemática da pesquisa baseia-se na seguinte indagação: “Como os gestores escolares têm, no cotidiano, sido responsáveis pelos investimentos para a garantia do desenvolvimento socioemocional das crianças na Educação Infantil?”. Ademais, os procedimentos metodológicos foram orientados pela abordagem qualitativa, utilizando entrevistas e observações a fim de mapear os cenários possíveis. Para dar conta da análise dos dados, no intuito de responder as questões presentes nessa pesquisa, utilizou-se a análise de conteúdo fundamentada por Bardin (1979). O referencial teórico utilizado baseia-se em autores que trazem grandes contribuições acerca do desenvolvimento socioemocional na primeira infância, tais como Shore (2000), Cosenza e Guerra (2011), Vygotsky (2003), Dewey (1971), Wallon (1968), Freire (1974), Alves (2004), Rousseau (1762), Fortunati (2019), Pereira (2005) e Gardner (1983). Em relação a articulação dos papéis dos gestores escolares, nós apoiamos nos estudos de Lück, Freitas, Keith e Girling (2012) e Morin (1996). Para iluminar a ação pedagógica e o fazer docente utilizamos os documentos oficiais que orientam a Educação Infantil no Brasil. Também consideramos as contribuições de Fátima Freire (2008), Spinoza (2011), Maturana (2011), Zavalloni (2015) e Silva (2011) que nos guiam na análise e interpretação dos dados levantados na pesquisa. Como resultado, compreendemos a importância de uma abordagem holística e integrada no ambiente escolar. O gestor escolar desempenha um papel estratégico como articulador de práticas pedagógicas e relacionais que potencializam o desenvolvimento integral das crianças. A priori, espera-se que este trabalho de pesquisa sirva como uma contribuição significativa para enfrentar as dificuldades socioemocionais presentes no contexto escolar. A partir desta pesquisa, poderão ser desenvolvidas novas propostas que possam contribuir com ações efetivas no intuito de trazer luz ao papel de cada um no que diz respeito a esse processo coletivo que é a formação das crianças na primeira infância.

**Palavras-chave:** Gestão escolar. Desenvolvimento socioemocional. Educação Infantil.

## ABSTRACT

This thesis proposes a study on *The Role of School Management in the Socio-emotional Development of Children in Early Childhood Education*. The research presented here is justified by the relevance of the mandatory regulations set out in Opinion No. 20/2009 of the Revision of the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, which provides for the guarantee of socio-emotional development, supported together with the other aspects established by law. At the same time, it also considers the guidelines of the National Common Curriculum Base, in its section on the level of schooling in Early Childhood Education. From this perspective, the general aim of this study is to examine the importance of the role of school management in ensuring the socio-emotional development of children in Early Childhood Education. The specific objectives are: to understand how school management has sought to articulate relationships and daily practices to ensure effective compliance with the regulations; to investigate the principles that guide the actions of managers in order to provide subsidies that guarantee space for the socio-emotional development of children; to identify, based on the interviews and observations carried out, movements and strategies that can contribute to the socio-emotional development of children in Early Childhood Education. The research is qualitative in its nature and is characterized as applied, exploratory in terms of objectives and bibliographical and empirical in terms of technical procedures. Thus, the research problem is based on the following question: "How have school managers been responsible, on a day-to-day basis, for investing in ensuring the socio-emotional development of children in Early Childhood Education?". In addition, the methodological procedures were guided by the qualitative approach, using interviews and observations to map out the possible scenarios. We used content analysis, based on Bardin (1979) to analyze the data to answer the questions posed by this research. The theoretical framework used is based on authors who make major contributions to socio-emotional development in early childhood, such as Shore (2000), Cosenza and Guerra (2011), Vygotsky (2003), Dewey (1971), Wallon (1968), Freire (1974), Alves (2004), Rousseau (1762), Fortunati (2019), Pereira (2005) and Gardner (1983). Regarding the articulation of the roles of school managers, we relied on studies by Lück, Freitas, Keith and Girling (2012) and Morin (1996). To shed light on pedagogical action and teaching, we used the official documents that guide Early Childhood Education in Brazil. We also considered the contributions of Fátima Freire (2008), Spinoza (2011), Maturana (2011), Zavalloni (2015) and Silva (2011), who guided us in the analysis and interpretation of the data collected in the research. As a result, we understand the importance of a holistic and integrated approach in the school environment. The school manager plays a strategic role as an articulator of pedagogical and relational practices that enhance the integral development of children. A priori, it is hoped that this research will make a significant contribution to tackling the socio-emotional difficulties present in the school context. Based on this research, new proposals can be developed that can contribute to effective actions aimed at shedding light on the role of each person in this collective process that is the education of children in early childhood.

**Keywords:** School management. Socio-emotional development. Early Childhood Education.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMÁTICA DA PESQUISA</b> .....	<b>17</b>
2.1	PROBLEMA DE PESQUISA.....	17
2.2	OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS .....	17
<b>3</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>18</b>
3.1	O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA.....	18
3.2	A PEDAGOGIA DO AFETO .....	22
3.3	O GESTOR ESCOLAR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM .....	26
3.4	O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM RECORTE DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL .....	29
3.5	O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E AFETIVIDADE ...	31
3.6	ESTADO DA ARTE .....	34
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>43</b>
4.1	A ABORDAGEM DA PESQUISA .....	43
4.2	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	44
4.3	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	45
4.4	ANÁLISE DE DADOS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	47
<b>5</b>	<b>ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b> .....	<b>48</b>
5.1	RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO ESPAÇO ESCOLAR.....	48
5.2	AFETIVIDADE COMO BASE PARA A APRENDIZAGEM .....	52
5.3	FORMAÇÃO DOCENTE, PAIXÃO E PROPÓSITO NA PROFISSÃO .....	56
5.4	GESTÃO ESCOLAR E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	561
5.5	RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA .....	655
5.6	O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA E SEU IMPACTO SOCIAL E COMUNITÁRIO.....	69
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>75</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>77</b>
	<b>APÊNDICE</b> .....	<b>81</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Segundo o Parecer nº. 20/2009, da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, na atualidade, as instituições de ensino que atendem a primeira infância vivem um intenso processo de revisão de concepções no que diz respeito às propostas pedagógicas e práticas cotidianas que buscam a garantia do desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos nos seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social. Equipes docentes e, especialmente, gestores e responsáveis técnicos das instituições de Educação Básica buscam repensar o atendimento ofertado para as crianças pequenas nos espaços educativos, a fim de garantir o efetivo cumprimento da base legal para este nível de escolaridade.

Esta pesquisa busca destacar a relevância da normativa, de caráter mandatório, prevista no Parecer nº. 20/2009, a qual prevê a garantia do desenvolvimento socioemocional, respaldado juntamente com os demais aspectos que a lei estabelece. Concomitantemente, consideram-se também as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em seu recorte para o nível de escolaridade da Educação Infantil. Diante dessa perspectiva, o presente trabalho tem o **objetivo geral** de estudar a relevância do papel do gestor escolar na busca pela garantia do desenvolvimento socioemocional das crianças na Educação Infantil. A pesquisa possui abordagem qualitativa e, quanto à sua natureza, caracteriza-se como aplicada; quanto aos objetivos, como exploratória; e quanto aos procedimentos técnicos, como bibliográfica e empírica.

Para prosseguir, considero fundamental expor aqui minha trajetória profissional no intuito de justificar os caminhos que me levaram ao problema de pesquisa. Nos últimos vinte anos, estou inserida no ambiente escolar, exercendo papéis distintos, porém intimamente relacionados com o desenvolvimento da primeira infância. Trabalhei em três escolas, todas de iniciativa privada, que atendem exclusivamente o nível de escolaridade da Educação Infantil. Na primeira escola, a qual me acolheu com dezessete anos, sem experiência alguma, iniciei minha jornada como estagiária, sendo, na ocasião, estudante do Curso Normal. Um tempo depois, ingressei na faculdade de Pedagogia e recebi a oportunidade de assumir uma turma como professora titular, sendo ainda estudante de graduação. Permaneci nove anos nesta instituição e, neste período, fui constituindo-me como educadora no cotidiano da

escola, nas trocas com outros educadores mais experientes, nas relações construídas com as crianças e suas famílias. Foi um período precioso, no qual pude conhecer realidades distintas, porém também semelhantes. Crianças pequenas, supridas de suas necessidades materiais, entretanto, com muitas demandas socioemocionais. Famílias que trabalhavam muito e, conseqüentemente, delegavam à escola algumas atribuições que precisavam ser compartilhadas. Nesse período, observei muitas potencialidades da escola, mas também muitas fragilidades. Aqui, refiro-me à escola como conceito e não à instituição especificamente. Senti-me extremamente realizada em exercer um papel que proporcionou provisão para as crianças que me confiaram, que me oportunizou ser colo, afeto, cuidado e estímulo, o que culminou em um sentimento de realização que não se pode medir. Sem dúvidas, esse foi um dos melhores e mais importantes momentos de minha carreira profissional.

A segunda escola que me acolheu, deu-me um voto de confiança e possibilitou que eu atuasse na gestão, como coordenadora pedagógica. Não era algo que eu almejava, porém, na ocasião, aproveitei essa oportunidade e abri possibilidades para o novo: descobri-me gestora! Cursei uma especialização lato sensu em Gestão da Educação e, em parceria com outras gestoras, coordenei três unidades dessa rede de escolas. Não foi um período fácil, pois quando estamos em sala de aula, por mais que a gente imagine, não temos a menor noção do que é o todo. Gerir o trabalho pedagógico de uma escola é um grande desafio!

Nesse período contei com muitos gestores mais experientes que me auxiliaram nesse novo caminho. Foram anos em que vi o meu esforço “escorrer pelas mãos”, porque o sucesso do meu trabalho dependia dos educadores que estavam na ponta do processo. Eu precisei estar constantemente alinhada e conectada com eles para que as crianças realmente desfrutassem daquilo que julgávamos ser o adequado para elas. Além disso, aqui o desafio apresentou-se de maneira muito maior, pois agora envolvia mais crianças, mais famílias e uma equipe. Ou seja, uma grande responsabilidade estava em minhas mãos e eu não me sentia pronta, não me sentia capacitada o suficiente.

Após três anos de atuação nessa escola, eu já conhecia muito bem os pontos fortes e as deficiências da instituição, talvez não todas, mas boa parte delas. Foi então que me convidaram a assumir a direção de uma das unidades. Confesso que inicialmente fiquei bem feliz com a promoção, uma vez que ela significava, acima de tudo, uma oportunidade de vivenciar o papel administrativo da escola que eu

desconhecia. Essa foi uma experiência interessante: acumulei a função de diretora administrativa e coordenadora pedagógica. Inicialmente, senti-me valorizada e esforcei-me para corresponder a esse voto de confiança, contudo, com o passar do tempo senti que meus esforços foram sendo direcionados para as demandas administrativas que envolviam a logística da escola, como horários da equipe, ausências, pedidos de materiais para suprimento da instituição, manutenção etc.

A parte pedagógica, que mais me interessava e fazia meu coração bater mais forte, acabava ficando de lado em detrimento de outras tarefas “mais urgentes”. Por conta disso, a área da gestão foi “perdendo o brilho” e percebi que a mesma escola que me dera a oportunidade de conhecer competências que eu jamais imaginei que eu tivesse, aos poucos estava tirando de mim essa mesma oportunidade. Digo isso, porque presenciei muitas necessidades das crianças, das famílias e da equipe, algumas eu pude suprir, mas muitas outras não, pois elas eram negadas pela liderança da escola. Permaneci mais dois anos nesse cargo, totalizando cinco anos na instituição, e foi então que a maternidade me alcançou e, felizmente, pude ver o mundo sob outra ótica: inevitavelmente fui tomada de maior sensibilidade e emoção, e dei-me conta de que eu já não cabia mais nesse espaço.

A terceira escola em que trabalhei, e onde ainda trabalho, recebeu-me de braços abertos após uma licença-maternidade, de maneira que minha bebê de cinco meses e eu iniciamos uma linda caminhada juntas nessa instituição. Nesse espaço, ocupei, e ocupo ainda, a função de coordenadora pedagógica, o que, inicialmente, significou um alívio para mim. Eu fiquei com uma péssima impressão do cargo de diretora administrativa, e estava aliviada de não exercer mais essa função. Entretanto, percebi que poderia, de fato, existir uma gestão compartilhada, uma liderança horizontal, na qual tarefas, atribuições e decisões são resolvidas conjuntamente.

Os gestores dessa escola apresentaram-me outra forma de gerir: uma gestão comprometida com a primeira infância, com as necessidades e direitos das crianças; uma liderança comprometida com os educadores; líderes que entendem que bem-estar docente é parte fundamental do processo. Foi nessa escola que tive o privilégio de ver minha filha desenvolver-se durante os seus primeiros seis anos de vida. Além disso, nesse período, junto com um coletivo, organizei propostas para todas as crianças, inclusive para a minha. Foi um grande privilégio, e não há como não mencionar a maternidade aqui, pois ela atravessa-me de tal forma que transforma a gestora que sou e que ainda quero ser. Nos últimos sete anos, vivencio uma escola

que optou por uma gestão compartilhada, um local em que não faltam recursos, que conta com uma equipe capacitada, que oferece um serviço psicológico para as crianças, as famílias e os educadores, que lidera com sensibilidade e, mesmo assim, encontra muitos desafios no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional das crianças que acolhe.

Cabe destacar esse ponto específico, que é de onde nasce o meu **problema de pesquisa**. Após vinte anos de prática, dentro e fora da sala de aula, atuando em escolas com escassez de recursos e outras com abundância deles; sem apoio psicológico e também com ele; com uma gestão centralizadora e autoritária, mas também em casos em que há uma gestão horizontal e compartilhada, percebo as mesmas demandas e os mesmos problemas. Busco aqui, então, entender “Como os gestores escolares têm, no cotidiano, sido responsáveis pelos investimentos para a garantia do desenvolvimento socioemocional das crianças na Educação Infantil?”

Assim, a elaboração desta pesquisa justifica-se porque, além do objetivo geral apresentado, ela possui como **objetivos específicos** compreender como a gestão escolar tem buscado articular as relações e práticas cotidianas para garantir um efetivo cumprimento da normativa; investigar os princípios que norteiam a atuação dos gestores para a efetivação de subsídios que garantam espaço para o desenvolvimento socioemocional das crianças; e identificar, a partir das entrevistas alcançadas e das observações realizadas, movimentos e estratégias que possam contribuir para o desenvolvimento socioemocional das crianças da Educação Infantil.

Para contemplar os objetivos da presente pesquisa, apresento o capítulo do referencial teórico. Autores como Shore (2000), Cosenza e Guerra (2011), Vygotsky (2003), Dewey (1971), Wallon (1968), Freire (1974), Alves (2004), Rousseau (1762), Fortunati (2019), Pereira (2005) e Gardner (1983) fazem grandes contribuições acerca do desenvolvimento infantil. Em relação à articulação dos papéis dos gestores escolares, apoio-me nos estudos de Lück, Freitas, Keith e Girling (2012) e Morin (1996). Para iluminar a ação pedagógica e o fazer docente utilizo os documentos oficiais que orientam a Educação Infantil no Brasil, sendo eles: a BNCC e o Parecer nº. 20/2009 da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

No intuito de alcançar os objetivos da presente investigação, foi realizada uma pesquisa de campo em duas instituições de ensino da cidade de Porto Alegre, que atendem exclusivamente o nível de escolaridade da Educação Infantil, sendo uma privada e outra comunitária. Além de observações dos espaços e práticas das

instituições, foi utilizado como instrumento para coleta de dados a entrevista semiestruturada, com questões abertas e fechadas, que contemplaram parte dos envolvidos na gestão e equipe docente da escola.

A partir do referencial teórico, das observações realizadas e dos dados coletados por meio das entrevistas foi possível realizar uma reflexão ampla sobre o tema e responder à questão de pesquisa. Para tanto, foi realizada uma análise de conteúdo, fundamentada por Bardin (1979), para tratar os dados levantados. Durante todo o processo da pesquisa, os dados foram interpretados e analisados, sendo necessário visualizar o todo e refletir, ao final, sobre o que foi possível conseguir durante todo o percurso. Considerei também as contribuições de Fátima Freire (2008), Spinoza (2011), Maturana (2011), Zavalloni (2015) e Silva (2011), que nos guiam na análise e na interpretação dos dados levantados na pesquisa. Ainda, consciente de que a análise é um processo ativo de reflexividade, eu estive atenta às percepções dos participantes da pesquisa a fim de considerar dados da realidade que não podem ser quantificados, entretanto foram fundamentais para responder à questão de pesquisa.

Como resultado, compreendi a importância de uma abordagem holística e integrada ao ambiente escolar, mesmo porque o gestor escolar desempenha um papel estratégico como articulador de práticas pedagógicas e relacionais que potencializam o desenvolvimento integral das crianças. De acordo com as investigações realizadas pela linha de pesquisa Pessoa e Educação (PE), a priori, espera-se que este trabalho de pesquisa sirva como uma contribuição significativa para enfrentar as dificuldades socioemocionais presentes no contexto escolar. A partir desta pesquisa, poderão ser desenvolvidas novas propostas que possam contribuir com ações efetivas para a formação de professores e gestores que atendem a Educação Infantil, bem como auxiliar as famílias no intuito de lançar luz ao papel de cada um no que diz respeito a esse processo coletivo que é a formação das crianças na primeira infância.

Sendo assim, a partir da presente pesquisa foi possível refletir sobre a prática a todo momento, tendo os referidos autores e suas observações como base para a análise. Em algumas ocasiões foi possível recordar as vivências da infância e as marcas que pessoas importantes deixaram em mim, por exemplo, os educadores que se destacaram. Em outros momentos, foi possível vivenciar o papel da professora que exerceu sua docência por intensos anos de trabalho e, assim, pode influenciar e colaborar com o desenvolvimento de muitas crianças, hoje adolescentes ou adultos,

que carregarão as marcas dessa educação para sempre – quanta responsabilidade! Em determinadas circunstâncias, destaca-se a maternidade, dimensionando esse papel e toda a sua capacidade de influenciar uma vida. Ainda, por fim, surge a figura da gestora escolar, função que desacomoda e possibilita um movimento constante de busca por uma educação transformadora, motivo que mobiliza esta pesquisa.

É evidente que novas demandas estão postas para os gestores das escolas que atendem a Educação Infantil. Responsáveis legais e técnicos, bem como educadores e demais colaboradores, necessitam de um novo olhar a respeito do currículo e das experiências realizadas até aqui. Se olharmos para a primeira infância e garantirmos o que a lei estabelece, certamente contribuiremos para uma sociedade mais saudável e equilibrada emocionalmente.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

### 2.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Considerando os aspectos já citados anteriormente e a busca por um atendimento de qualidade para as crianças da Educação Infantil, foi desenvolvida uma investigação em duas escolas de Educação Infantil do município de Porto Alegre, sendo uma da rede privada e outra comunitária. A esse respeito, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão: “Como os gestores escolares têm, no cotidiano, sido responsáveis pelos investimentos para a garantia do desenvolvimento socioemocional das crianças na Educação Infantil?”

### 2.2 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

Em consonância com a questão de pesquisa, elaborou-se o seguinte objetivo geral:

- Estudar a relevância do papel da gestão escolar, na busca pela garantia do desenvolvimento socioemocional das crianças da Educação Infantil.

Dando prosseguimento, de acordo com o objetivo geral da pesquisa, apresentam-se os seguintes objetivos específicos:

- Compreender como a gestão escolar tem buscado articular as relações e práticas cotidianas para garantir um efetivo cumprimento da normativa;
- Investigar os princípios que norteiam a atuação dos gestores para a efetivação de subsídios que garantam espaço para o desenvolvimento socioemocional das crianças;
- Identificar a partir das entrevistas alcançadas e das observações realizadas, movimentos e estratégias que possam contribuir para o desenvolvimento socioemocional das crianças da Educação Infantil.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA

Antigamente, tinha-se a ideia equivocada de que os genes que herdamos determinariam a maneira com que iríamos interagir com o mundo. A esse respeito, a autora Rima Shore (2000) afirma que as contribuições da neurociência apontam que, no decorrer de todo o processo de desenvolvimento, mesmo antes do nascimento, o cérebro é influenciado por condições genéticas e ambientais, cuidados e estimulação que o indivíduo recebe. Com certeza os genes desempenham um importante papel na definição do temperamento das crianças, mas segundo a autora, o ambiente intrauterino pode ter uma influência decisiva no desenvolvimento, bem como no temperamento do bebê. Rima Shore (2000, p. 48) contribui, dizendo que a formação cerebral das crianças é consideravelmente influenciada por fatores externos ao salientar que “à medida que os pequenos crescem, suas predisposições são vitalmente influenciadas por um grande número de fatores ambientais, incluindo não apenas o cenário físico, como também o social e o emocional.”

Sendo assim, temos a clareza de que a interação com o ambiente merece destaque quando falamos sobre o desenvolvimento cerebral. Shore (2000) explica que o cérebro se diferencia dos demais órgãos, não somente pelo fato de controlar e monitorar todas as funções vitais do corpo, mas por se desenvolver criando e organizando gradualmente bilhões de células cerebrais de forma predeterminada durante o início da infância, requerendo mais informações do que o corpo poderia dedicar. Segundo a autora,

o cérebro em desenvolvimento produz, muitas vezes, mais neurônios e sinapses do que precisará no futuro. A maioria dos neurônios extras está perdido na época em que o bebê nasce. O cérebro, entretanto, continua a crescer em tamanho; na idade adulta, ele quadruplicará de peso. Entretanto o número de neurônios continua estável, o de sinapses aumenta, marcadamente, nos primeiros três anos de vida (Shore, 2000, p. 49).

Shore (2000) afirma também que as conexões entre os neurônios se formam à medida que a criança em crescimento experimenta o mundo que a cerca e estabelece ligações com os pais, com os membros da família e com outros cuidadores. Ela sinaliza que, na espécie humana, todos nós possuímos os cérebros semelhantes,

porém, não existem cérebros iguais, já que, os detalhes das conexões entre os neurônios são fruto da história pessoal de cada indivíduo. Ela complementa dizendo que o bebê nasce muito imaturo, pois a maior parte das conexões em seu cérebro será feita com a ajuda das interações com o meio ambiente. Dessa forma, fica evidente que existem períodos da vida em que a aprendizagem de determinadas habilidades ocorre de forma mais fácil. Cosenza e Guerra (2011, p. 39) contribuem com este discurso dizendo que:

o sistema nervoso possui uma enorme plasticidade, ou seja, uma enorme capacidade de fazer e desfazer ligações entre as células nervosas como consequência das interações permanentes com o ambiente externo e interno do organismo. A plasticidade é maior nos primeiros anos de vida, mas permanece ainda que diminuída, por toda a existência.

Os autores afirmam que o sistema nervoso é extremamente plástico nos primeiros anos de vida, de modo que a capacidade de formação de novas sinapses é muito grande nesse período. Essa competência de fazer e desfazer as associações existentes entre as células nervosas funciona à base da aprendizagem e, por essa razão, os adultos envolvidos com a educação das crianças em anos iniciais podem facilitar o processo de aprendizagem de novas habilidades, porém, a aprendizagem em si é um fenômeno individual, e obedecerá às circunstâncias históricas de cada um dos indivíduos. Nesse nexos, a experiência desempenha um papel crucial no desenvolvimento cerebral de uma criança, sendo a parte emocional afetada de modo a organizar a forma de ser e estar no mundo.

As experiências positivas e negativas que as crianças têm nos primeiros anos de vida ajudam a formar os cérebros adultos. O cuidado inicial, nos primeiros anos de vida do bebê, tem um impacto decisivo e de longa duração no desenvolvimento desses indivíduos e em suas capacidades de aprender e de regular as próprias emoções. Shore (2000, p. 64) ilustra essa explicação dizendo que

os pais e outros cuidadores há muito sabem que os bebês prosperam quando recebem um cuidado inicial caloroso e responsável; agora, nós estamos começando a entender os mecanismos biológicos que perpassam esse conhecimento comum. O fornecimento de cuidado responsivo não só vai ao encontro das necessidades básicas, diárias do bebê de alimento e calor, como também levam em conta seus ritmos, preferências e humores. As maneiras como os pais, as famílias e outros cuidadores relacionam-se e respondem as crianças pequenas, e as formas como eles agem, intermediando o contato de suas crianças com o ambiente, afetam a formação de caminhos neurais. Sabemos, por exemplo, que os pais tendem

a imitar e reforçar as respostas emocionais positivas de suas crianças. Interações como essas, parecem influenciar os padrões de desenvolvimento da conectividade neuronal.

A autora defende a ideia de que uma ligação forte do bebê com o cuidador parece ter uma função biológica protetora, afastando a criança dos efeitos relacionados ao estresse e garantindo que os pequenos fiquem longe de traumas posteriores. Shore (2000) ainda complementa seu raciocínio, garantindo que experiências traumáticas ou estressantes podem, realmente, minar o desenvolvimento neurológico e deteriorar o funcionamento cerebral. Ela salienta que esse efeito protetor, relacionado aos cuidados nos primeiros anos de vida, acompanha as crianças até o fim da infância.

Segundo Shore (2000), crianças com histórico de ligação segura com o cuidador são menos propensas a apresentar problemas comportamentais frente a situações de estresse. Assim, todo o tipo de cuidado que os bebês recebem em seus primeiros anos de vida, bem como as ligações que eles formam com seus principais cuidadores, podem ter um efeito decisivo no desenvolvimento e no amadurecimento de suas emoções. Mediante essas constatações, colocamos à luz da educação um desafio importante a fim de promover estratégias, recursos, cuidados e atenção para as crianças nesse período significativo da infância.

A partir dos dois anos de idade, muitas crianças já frequentam a escola de Educação Infantil, que se tornou uma necessidade da vida contemporânea. A efetiva atuação das mulheres no mercado de trabalho, diferentemente das décadas anteriores, e a conscientização a respeito da potente capacidade de aprendizagem nesses primeiros anos de vida resultou na ampliação das vagas para a Educação Infantil.

Em alguns casos em que isso não se aplica, existe a exigência da legislação: a obrigatoriedade de a criança, a partir dos quatro anos de idade, estar na escola regular. Com o aumento dessa demanda, a escola e seus educadores realizam um importante papel na formação das crianças pequenas, dando continuidade ao trabalho realizado, até então, pela família.

O desenvolvimento socioemocional ocorre mediante aquilo que o ambiente oportuniza e suas relações que permeiam este espaço. Shore (2000, p. 73) enfatiza que

estudos recentes mostram que o cuidado infantil não enfraquece os laços entre o pai e a criança; além disso, ligações seguras a pessoas que dão carinho constante- especialmente quando os fornecedores de afeto são bem treinados e cuidam de um pequeno número de crianças - tem sido associada com melhor desenvolvimento cognitivo e social, maior proficiência da linguagem e menos problemas de comportamento.

O ambiente escolar e os processos que ali ocorrem são aliados da família no crescimento e no amadurecimento das crianças pequenas, oportunizando que esses indivíduos tenham um desenvolvimento saudável. Contudo, isso só ocorrerá se a escola contar com profissionais dotados de muita afetividade.

Cosenza e Guerra (2011) destacam que as emoções são um fenômeno central de nossa existência e que elas têm grande influência na aprendizagem e na memória. Segundo os autores, nas ocasiões em que a criança é desafiada a experimentar uma carga emocional maior, elas ficam mais vigilantes e sua atenção permanece voltada para os detalhes, considerados importantes para ela, pois as emoções controlam os processos motivacionais. Segundo Cosenza e Guerra (2011, p. 83) as emoções podem influenciar significativamente na memória dos indivíduos e “sabe-se que a amígdala interage com o hipocampo e pode mesmo influenciar o processo de consolidação da memória. Portanto, uma pequena excitação pode ajudar no estabelecimento e conservação de uma lembrança”.

O ambiente que promoverá a aprendizagem das crianças precisa ser estimulante, de forma que os sujeitos se sintam reconhecidos, ao mesmo tempo que as ameaças precisam ser identificadas e reduzidas ao mínimo. Assim, a escola deve ser um espaço estimulante e alegre, permitindo o relaxamento e minimizando a ansiedade.

É importante que o educador esteja atento às emoções do seu grupo de crianças, porém, às suas próprias emoções também, uma vez que elas executam um papel fundamental no cotidiano escolar. A linguagem emocional é corporal antes de ser verbal e, muitas vezes, a postura, as atitudes e o comportamento do educador assumem uma importância significativa no desenvolvimento das crianças, especialmente, nesta idade.

### 3.2 A PEDAGOGIA DO AFETO

Já sabemos que as emoções formam parte do desenvolvimento infantil, organizando e direcionando as interações que a criança vai experimentando com o meio. Além disso, a afetividade é um suporte fundamental para a promoção de motivação e potencialização do aprendizado. Nesse sentido, *a pedagogia do afeto* destaca a importância das relações afetivas para o desenvolvimento humano, sendo o afeto parte importante para que o indivíduo se desenvolva integralmente. Essa abordagem reconhece que a educação não é apenas um espaço para a construção do conhecimento, mas também um lugar de acolhimento, de diálogo e de humanização.

Wallon (1968) apresenta a afetividade como um elemento primordial no desenvolvimento humano e, segundo ele, está intimamente relacionada à cognição. Para esse mesmo autor, a afetividade é o ponto de partida para o desenvolvimento da criança, pois é por meio dela que as primeiras relações sociais se estabelecem. Para o autor, toda pessoa é afetada por elementos externos e internos, e essa capacidade de afetar e ser afetado faz parte da nossa condição humana, sendo uma habilidade essencial do desenvolvimento.

Wallon (2007) destaca que a inteligência e a afetividade não se encontram separadas, elas estão entrelaçadas em cada etapa do desenvolvimento humano. Segundo ele, a vida psíquica é composta por três aspectos muito importantes: o motor, o afetivo e o cognitivo, e ele acredita que os três se relacionam e atuam de forma totalmente integrada. Entende-se, dessa maneira, que o que foi conquistado em relação a novas habilidades de um aspecto, inevitavelmente, repercutirá nos outros.

Wallon (1968) divide o desenvolvimento infantil em estágios, nos quais destaca que a afetividade tem papel primordial. No primeiro ano de vida, no estágio impulsivo-emocional, a criança comunica-se por meio das emoções e depende do vínculo afetivo com seus cuidadores, que reagem a essas manifestações, para que possa se sentir segura e motivada a explorar o ambiente. Depois, o bebê passa para o estágio sensorio-motor e projetivo, no qual a inteligência ficará em evidência. Normalmente nesse momento a criança começa a andar, a falar e a explorar tudo à sua volta, dependendo da receptividade e disponibilidade afetiva do adulto para que possa construir seu conhecimento por meio dessa exploração. Por fim, marcando o encerramento da primeira infância, temos o estágio do personalismo, que é quando a

criança descobre a si mesma como ser individual. Essa é uma etapa marcada pelo exercício da autonomia e afirmação da sua personalidade, em que uma das principais características é a oposição. Ela inicia um desejo pela companhia do outro, o que potencializa a socialização.

Apesar de alternar entre as etapas, o aspecto predominante, a afetividade e a cognição apresentam uma codependência. O autor deixa evidente, em sua teoria, que o desenvolvimento humano não é linear, mas sim marcado pela alternância desses dois aspectos: o afetivo e o cognitivo.

Esse processo de desenvolvimento infantil influencia os processos de socialização e de aprendizagem ao longo da infância, sendo fundamental que o professor compreenda e acolha essas manifestações comportamentais no ambiente escolar. Wallon (1971) reforça que as emoções são mediadoras do aprendizado. Portanto, as escolas das infâncias precisam ser ambientes que acolham e respeitem a essas mesmas crianças, para que elas possam, gradativamente, sentir-se confiantes para participar ativamente e experimentar novas possibilidades de aprendizagem. Assim, o afeto não é apenas um complemento no processo educativo, mas um elemento essencial que sustenta o desenvolvimento cognitivo e social.

Para Freire (1996), a amorosidade é ferramenta de uma prática pedagógica transformadora. O autor defende que ensinar é, acima de tudo, um ato de amor. Esse amor não é meramente sentimental, mas um compromisso profundo com o outro, que exige empatia, respeito e diálogo. Freire (1996) afirma que ensinar exige amorosidade. Segundo ele, não há ensino sem afeto e respeito pela criança como um ser humano completo.

Freire (1974) defende também que a educação é um ato de amor, e sendo um ato de amor, ela é conseqüentemente um ato de coragem. Segundo ele, não podemos temer o debate e nem fugir das controvérsias. O autor apresenta-nos, aqui, um dos pilares centrais da sua concepção pedagógica, pois, para ele, a educação é um ato político, dialógico e transformador. Ele mostra-nos uma amorosidade que está diretamente relacionada ao diálogo, e que é importante para a construção do conhecimento, sendo o diálogo mencionado aqui como aquele que acolhe as diferenças, promovendo um ambiente em que diferentes perspectivas são aceitas e discutidas. Freire (1974) argumenta que ninguém é capaz de educar ninguém, e nem mesmo educar a si mesmo, segundo ele, os homens se educam entre si e são mediados pelo meio.

Embora atuando em áreas diferentes, Wallon e Freire dividem uma visão de que a afetividade é indispensável na educação. Os dois autores reconhecem que a educação é um processo relacional, e que as emoções e as relações interpessoais são eixos centrais do desenvolvimento humano. Eles entendem também que o afeto é um facilitador do aprendizado, sendo suporte para que o indivíduo se sinta acolhido e confiante para explorar, errar e construir novos saberes. Para Wallon e Freire, o educador é visto como mediador, sendo ele o responsável por proporcionar um ambiente que valorize o diálogo, o respeito e a cooperação.

Enquanto Wallon destaca o desenvolvimento psíquico do ser humano e a interdependência entre emoção e inteligência, Freire amplia essa visão ao defender a afetividade no contexto sociopolítico da educação. Para ele, o afeto não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas um ato revolucionário que contribui para a construção de uma sociedade mais justa e humanizada. Nesse sentido, a *pedagogia do afeto*, embasada pelas contribuições de Wallon e Freire, presenteia-nos com uma perspectiva de educação que supera o protagonismo dos conteúdos. Nessa perspectiva, a educação é um ato humano, relacional e amoroso e, sendo assim, vai exigir do educador sensibilidade, a empatia e o compromisso com o desenvolvimento integral. A afetividade, quando integrada ao processo educativo, não apenas facilita o aprendizado, mas também contribui para a formação de indivíduos conscientes, críticos e capazes de transformar a sociedade. Essa visão humanizadora e transformadora da educação deve ser o alicerce de todas as práticas pedagógicas voltadas para as infâncias.

Na visão de Vygotsky (2003), o processo educativo depende das interações que ocorrem entre a criança, o professor e o meio, não privilegiando nenhuma das partes, mas sim valorizando a relação que articula os saberes entre elas. Segundo esse autor, o processo educativo é trilateralmente ativo, isto é, todas as partes estão ativas, a criança, o professor e o meio. Nesse viés, Vygotsky apresenta-nos uma visão libertadora de educação, que revolucionou e marcou historicamente o entendimento dos processos educativos no mundo todo: se o professor não é mais quem domina o saber, mas é entendido como o mediador dos processos de aprendizagem, a relação professor X aluno passa a ser vista como algo precioso e decisivo para o desenvolvimento infantil. Além disso, nessa relação refletimos sobre a necessidade de cultivar a afetividade como combustível para a construção do conhecimento. Segundo Alves (2004, p. 20), “toda experiência de aprendizagem se inicia com uma

experiência de afetividade”. O aprendizado ocorre quando conseguimos proporcionar um ambiente acolhedor e, mais do que isso, um vínculo de afeto com essa criança, para que ela se sinta segura de ir à busca de novos desafios.

Em consonância com Vygotsky, Freire (1994) destaca a importância dos envolvidos na educação terem clareza do processo de ensino e de aprendizagem, para que, assim, conquistemos uma educação libertadora

de uma escola que, continuando a ser um tempo-espço de produção de conhecimento em que se ensina e em que se aprende, compreende, contudo, ensinar e aprender de forma diferente. Em que ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração a outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, da beleza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento (Freire, 1994, p. 5).

Nesse sentido, para pensarmos em aprendizagem, precisamos pensar no professor, na sua formação continuada, nas oportunidades de refletir sobre a prática, no seu bem-estar e nas condições ideais de trabalho. Esses aspectos certamente impactarão na qualidade da educação que ofereceremos para as crianças.

Buscamos o parecer nº. 20/2009 da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil para defender a importância das relações de afeto entre as crianças e adultos nesta fase da vida e o quanto elas influenciam e modificam a forma de agir, sentir e pensar destes indivíduos.

Assim, a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. Isso porque, na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar (Brasil, 2009, p. 7).

Com todas essas reflexões que amparam legalmente o desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos de idade, destaca-se uma preocupação quanto ao aspecto socioemocional dentro de uma perspectiva de educação integral. Segundo a Lei nº. 9.394/96, art. 29, evidenciam-se tais constatações: “a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral

da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, on-line).

Sendo assim, é preciso que os gestores, os responsáveis legais e os técnicos das escolas que contemplam essa faixa etária elaborem estratégias para que esse desenvolvimento integral ocorra efetivamente. As equipes gestoras das escolas de Educação Infantil precisam garantir esse direito às crianças que atendem, tendo em vista que a escola é um dos primeiros espaços de interação com o outro onde a criança aprende a socializar com os seus pares.

### 3.3 O GESTOR ESCOLAR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Mais do que um administrador que cuida de orçamentos, calendários, matrículas e materiais, quem dirige uma escola precisa ser um educador. O gestor escolar precisa conhecer as crianças, suas famílias, estar atento ao cotidiano da escola e ter proximidade da sua equipe de trabalho. Sua competência é de um líder e não de alguém com atividades burocráticas.

Muitas atribuições contemplam a gestão de uma escola, porém, geralmente esses papéis são desmembrados nos seguintes setores: administração escolar, orientação educacional e supervisão escolar. Os gestores que ocupam esses espaços precisam alinhar o trabalho para que possam tomar decisões, contando com a participação de todos e refletindo juntos quanto ao andamento da escola e suas principais necessidades.

A gestão de uma escola, precisa andar em sintonia para que o trabalho desenvolvido ocorra com sucesso. Entretanto, é comum encontrarmos instituições de ensino que executam um trabalho fragmentado, pautado na divisão de tarefas, em que um setor não se envolve nas decisões do outro. Morin (1996), aborda esse assunto dos setores na gestão escolar e discute, em muitos momentos no decorrer de sua fala, a questão da fragmentação do ensino, pontuando-a como uma grande falha e um aspecto a ser repensado com urgência. Morin (1996, p. 103) destaca a fala de Pascal para reforçar seus pensamentos: “considero impossível conhecer as partes enquanto partes sem conhecer o todo, mas não considero menos impossível a possibilidade de conhecer o todo sem conhecer singularmente as partes”.

Pensando nisso, os gestores escolares precisam alinhar o discurso e sintonizar suas metas, pensando na escola como um todo e em todo o seu funcionamento,

priorizando sempre o desenvolvimento das crianças. Para isso, busca-se atualmente uma escola que tenha uma gestão democrática, uma gestão participativa, para que todos possam opinar e participar, responsabilizando-se pelas escolhas feitas, sentindo-se parte efetiva de um todo. Heloísa Lück, Freitas, Keith e Girling (2012, p. 20), dialoga sobre os benefícios de uma gestão participativa ao dizer que

aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania.

Heloísa Lück, Freitas, Keith e Girling (2012) destaca, com propriedade, algumas orientações teóricas para a gestão participativa, sendo elas: *a teoria administrativa ou modelo cognitivo* e *a teoria das relações humanas ou modelo afetivo*. A primeira teoria propõe que a participação aumente a produtividade ao disponibilizar para a tomada de decisões, estratégias e informações mais qualificadas, provenientes de áreas e níveis organizacionais diferentes. Já na segunda teoria, essa teoria estabelece que os ganhos de produtividade sejam o resultado da melhoria da satisfação das pessoas e da sua motivação. Trabalhar em um clima participativo provoca a melhoria do comportamento que, conseqüentemente, reduz a resistência a mudanças, ao mesmo tempo em que aumenta a motivação do funcionário por meio da satisfação de expectativas mais altas.

Lück, Freitas, Keith e Girling (2012) destaca que, além de garantir uma equipe motivada, envolvida na tomada de decisões, faz-se necessário uma valorização diária do trabalho desses educadores que possuem uma grande responsabilidade em seus ofícios. Um retorno periódico das práticas do cotidiano é fundamental, no intuito de valorizar os aspectos positivos e pontuar os aspectos que precisam de melhoria, sempre em encontros individuais para que a privacidade seja garantida. Porém, alguns encontros coletivos também se fazem necessários para promover a troca de experiências, a formação continuada, a integração do grupo e o alinhamento do trabalho.

O acompanhamento realizado com a equipe de educadores é primordial em uma instituição de ensino. O gestor precisa estar perto, disponível aos educadores, precisa dar suporte, ser o “porto seguro”, mostrando-se humano e sensível, contudo, supervisionando o trabalho realizado e identificando possíveis fragilidades para que

essas sejam tratadas. Nesse sentido, Lück, Freitas, Keith e Girling (2012, p. 32) contribui dizendo que

as escolas atuais necessitam de líderes capazes de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, capazes de trabalhar junto com os professores e colegas, ajudando-os a identificar suas necessidades de capacitação e a adquirir as habilidades necessárias e, ainda, serem capazes de ouvir o que os outros têm a dizer, delegar autoridade e dividir o poder.

Além do trabalho realizado com a equipe docente, garantir os espaços e materiais adequados também é responsabilidade do gestor. A escola infantil precisa ser convidativa, precisa ser um ambiente acolhedor, precisa ter um toque de afetividade e aconchego. Esse olhar da gestão requer sensibilidade e estratégia no momento de organizar os espaços e recursos disponíveis. Cabe ao gestor escolar providenciar os materiais necessários para a aplicabilidade do trabalho pedagógico, bem como organizar os espaços sem medir esforços, para que o desenvolvimento integral das crianças ocorra satisfatoriamente. Pensar em um espaço para uma “galeria de arte” onde as produções das crianças sejam expostas e valorizadas, por exemplo, é uma das medidas a serem tomadas e que muito provavelmente contribuirá para que esse desenvolvimento socioemocional de fato ocorra no ambiente escolar.

O acolhimento às famílias e a interatividade dos pais em atividades propostas pela escola precisam ser planos elaborados pela gestão, pois cabe ao gestor instruir essas famílias nos processos do desenvolvimento de seus filhos, aproximando-os dos manejos que necessitam ser realizados, para que os responsáveis colaborem com esse amadurecimento, favorecendo a aprendizagem das crianças nessas etapas. Palestras e cursos com abordagem acessível são opções que podem ser utilizadas para reunir dúvidas pertinentes à faixa etária e oportunizar a troca de experiências entre os pais.

O gestor precisa, ainda, conhecer e apropriar-se da legislação estabelecida para a Educação Infantil; precisa compartilhar com sua equipe e traçar estratégias para o efetivo cumprimento da lei, refletindo sobre os aspectos em que sua escola necessita rever e modificar para a melhoria do atendimento. É imprescindível que o gestor se mantenha atualizado quanto às inovações tecnológicas, buscando sempre o avanço no trabalho pedagógico desenvolvido, promovendo oportunidades variadas de aprendizagem para as crianças pequenas.

### 3.4 O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UM RECORTE DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Segundo o Parecer nº. 20/2009, da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a educação integral deve estar prevista na proposta pedagógica das instituições de ensino, bem como a garantia da sua efetiva realização.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (Brasil, 2009, p. 9).

A Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 14), também ressalta a importância do desenvolvimento integral das crianças ao frisar que

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.

A presente pesquisa debruça-se sobre um desdobramento do desenvolvimento infantil, o aspecto socioemocional, entretanto, não podemos deixar de destacar o entendimento que se sobrepõe a esse recorte: o desenvolvimento integral do indivíduo. Assim como os documentos nacionais oficiais apresentados destacam a legítima importância de olharmos para as crianças integralmente, este estudo defende a necessidade de entendermos o todo, para então explorarmos um aspecto apenas do desenvolvimento infantil.

A educação integral é uma abordagem educacional que se propõe a promover o desenvolvimento pleno dos indivíduos, entendendo todas suas dimensões. Fundamentada em teorias de importantes teóricos, a educação integral transcende o ensino tradicional ao propor uma formação holística, defendendo o papel transformador da educação na sociedade.

Para Rousseau (1762, p. 86), a educação deve respeitar os processos naturais de desenvolvimento. Ele contribui ao afirmar que “a natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens”. Nesse sentido, o conceito de educação integral é capaz de harmonizar as exigências sociais com as experiências cotidianas, tão importantes na primeira infância. O autor argumenta que a infância tem seu próprio ritmo e, além disso, deve ser vivida de forma plena, sem a pressão de assumir responsabilidades antecipadamente. Para Rousseau (1762) a educação deve ser guiada pela natureza, entendendo e respeitando as etapas do desenvolvimento em seus aspectos físicos, emocionais e intelectuais.

As crianças precisam ser vistas como seres individuais, em suas competências e necessidades, levando sempre em consideração sua história de vida e relações que estabelecem com o meio. Vygotsky (2009, p. 72) destaca a importância de o educador promover uma educação que considere as potencialidades da criança e que, valorizando-as, fomente o aprendizado ao defender que “a educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado”.

Sabemos do grande desafio que é observar cada criança como um mundo a ser descoberto, e certamente é necessário ter sensibilidade e um olhar acolhedor para cada indivíduo. Além de acolher as diferenças e potencializar as competências de cada um, a articulação desses saberes é a grande chave para promover o aprendizado em uma sala de aula. A experiência desempenha um papel importante no processo de ensino e de aprendizagem. Como salienta Vygotsky (2009, p. 23),

quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas – mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

Além de todos os benefícios ofertados por um currículo escolar que contempla a educação integral, essa abordagem que acolhe as diferenças promove uma educação inclusiva. Nessa perspectiva, todos são importantes para que essa engrenagem aconteça, valorizando a diferença como pilar que sustenta o processo educativo.

Ao mesmo tempo que se acolhe as diferenças e peculiaridades de cada indivíduo, atualmente, os olhares a respeito dos comportamentos e da maneira com

que a criança pequena aprende e interage com o meio estão voltados para a Educação Infantil. Sabemos da importância de uma intervenção precoce e, hoje, mais do que nunca, tem-se mais clareza sobre esse assunto. Nesse sentido, refletimos sobre a necessidade de um currículo aberto e adaptado às necessidades de cada um, entretanto, destacamos de igual forma a importância de uma consciência a respeito dos parâmetros de desenvolvimento infantil.

A implementação da educação integral requer uma conscientização da equipe escolar e uma reformulação do currículo, de forma que ele possa contemplar propostas que estimulem o desenvolvimento global das crianças. Tal organização passará pela formação continuada da equipe docente e, por conseguinte, por uma organização pedagógica da gestão escolar. Os envolvidos na educação das crianças pequenas precisam entender esses processos e respeitar seus ritmos, assim como necessitam compreender que a conscientização por parte das famílias também precisará ser construída, pois sabemos das exigências que muitas vezes aparecem, especialmente, nos anos pré-escolares.

É necessário saber que uma educação integral nada tem a ver com um currículo fraco e leviano, pelo contrário, trata-se de uma visão mais ampla, que analisa e valoriza todos os aspectos do desenvolvimento, sem priorizar apenas alguns. Essa é uma visão que contempla a todos, que percebe cada individualidade, que supre as necessidades de cada um sem padronizar, sem encaixotar, sem excluir. A educação integral valoriza o desenvolvimento humano em sua totalidade, ela respeita cada criança e, conseqüentemente, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

### 3.5 O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E AFETIVIDADE

O cotidiano na Educação Infantil é uma potente ferramenta para promover as experiências das crianças que tanto contribuem para o desenvolvimento integral. É no cotidiano que o educador organiza as propostas, potencializando o ambiente, para que assim a criança possa aprender por meio de interações, de brincadeiras e de explorações, sempre tendo suas singularidades e seu ritmo individual respeitados.

O cotidiano nas escolas das infâncias é permeado de rotinas, que são organizadas no intuito de enriquecer o aprendizado e a socialização. O brincar é a principal linguagem infantil, ocupando a maior parte do cotidiano escolar. Através das

brincadeiras, a criança explora o mundo ao seu redor, estabelece conexões e experimenta novas possibilidades. É nesse contexto que ela entra em contato com o tempo, com o ambiente e com outras pessoas. Brincar é um instrumento essencial para desenvolver habilidades sociais, permitindo que a criança aprenda sobre si mesma, descubra suas preferências e identifique suas principais competências. Gardner (1983), em sua teoria das inteligências múltiplas, ressalta o papel do brincar como um estímulo poderoso para diferentes tipos de inteligência, afirmando que as crianças aprendem de forma mais efetiva quando têm liberdade para explorar seus interesses por meio de atividades lúdicas, e neste contexto refletem suas múltiplas inteligências.

Além das brincadeiras, o ambiente e as relações têm um impacto profundo na maneira com que a criança compreende e interage com o mundo. Para explorar plenamente seu potencial é necessário que ela receba, conforme Aldo Fortunati (2019), três elementos fundamentais: confiança, oportunidade e tempo. Confiança refere-se ao reconhecimento por parte dos adultos, das capacidades e do potencial da criança. Já o conceito de oportunidade está ligado à oferta de um ambiente rico em experiências, com materiais cuidadosamente planejados para instigar sua curiosidade e incentivar a exploração. O tempo, por sua vez, precisa ser adaptado ao ritmo da criança, permitindo que ela experimente, teste e revise atividades tantas vezes quanto necessário para construir seu conhecimento. Ainda, vale afirmar que o desenvolvimento das habilidades de cada criança depende significativamente do papel desempenhado pelos adultos em sua educação.

Como menciona Fortunati (2019), a criatividade durante os primeiros anos de vida está intimamente conectada às experiências e interações vividas, por isso, é crucial que os cuidadores transmitam confiança às crianças, pois tal abordagem contribui para fortalecer sua autoestima. Pequenas situações cotidianas, como montar um quebra-cabeça ou equilibrar brinquedos são oportunidades para demonstrar que acreditamos na capacidade delas.

Oferecer oportunidades significa criar condições para que as crianças explorem livremente o ambiente ao seu redor e desenvolvam sua criatividade. Nessa perspectiva, os adultos têm a responsabilidade de organizar espaços com materiais que estimulem a curiosidade, mas devem permitir que as crianças conduzam suas próprias experiências. Atualmente, reconhece-se que intervenções excessivas podem inibir o processo investigativo natural das crianças, por isso, é fundamental que os

adultos sejam mais observadores e ofereçam liberdade para que as crianças escolham o que desejam explorar e aprender.

O tempo, um recurso cada vez mais escasso na sociedade contemporânea, é indispensável para que as crianças possam descobrir e experimentar plenamente. Muitas vezes, a pressa da vida moderna e a fragmentação das atividades nas instituições de ensino dificultam esse processo, comprometendo o desenvolvimento infantil.

Outro aspecto importante no contexto da Educação Infantil é o estímulo à autonomia. Observa-se que muitas crianças têm sua rotina rigidamente direcionada pelos adultos, o que limita sua capacidade de tomar decisões e expressar suas próprias vontades. Ao oferecer momentos de brincadeira livre, encorajar a participação ativa nas atividades diárias, promover a escuta atenta e criar oportunidades para resolver conflitos e assumir pequenas responsabilidades, os adultos ajudam as crianças a desenvolverem sua autonomia. Quando são acolhidas em um ambiente que lhes proporciona confiança, oportunidade e tempo para serem elas mesmas, as crianças não apenas brincam, mas também aprendem a exercer sua independência. Nesse sentido, Pereira (2005, p. 20) destaca que

As atividades lúdicas são muito mais que momentos divertidos ou simples passatempos; são oportunidades para a descoberta, a construção e a compreensão de si mesmos; estímulos à autonomia, à criatividade e à expressão pessoal. Assim, essas atividades contribuem para a aquisição e o desenvolvimento de competências fundamentais para a aprendizagem, além de promoverem um encontro significativo entre educadores e educandos, permitindo que juntos redescubram formas de viver a educação.

O cotidiano na Educação Infantil é muito mais do que a simples organização de rotinas. Ele é um espaço vital para a construção de relações afetivas, aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral das crianças. Ao respeitar as singularidades, fomentar o brincar e integrar o afeto ao dia a dia, o educador contribui para a formação de indivíduos mais autônomos, criativos e preparados para os desafios da vida. Assim, o cotidiano torna-se um campo de construção de experiências que marcarão a infância de forma positiva e transformadora.

### 3.6 ESTADO DA ARTE

Este capítulo apresenta uma análise do estado da arte relacionada às temáticas abordadas no referencial teórico. A análise foi conduzida com base em estudos recentes, buscando mapear e refletir sobre as principais contribuições dos pesquisadores na atualidade.

A pesquisa foi realizada no catálogo de Teses e Dissertações da Capes, onde identificamos diversos trabalhos relacionados aos temas tratados neste estudo. Para refinar os resultados, aplicamos um filtro temporal, considerando apenas pesquisas realizadas nos últimos cinco anos. As palavras-chave utilizadas na busca foram: “Desenvolvimento socioemocional”, “Pedagogia do afeto”, “Gestão escolar”, “Educação integral” e “O cotidiano na Educação Infantil”. Como resultado, selecionamos dez pesquisas relevantes, sendo cinco dissertações e cinco teses, que serão apresentadas a seguir.

A temática do *desenvolvimento socioemocional na primeira infância* é amplamente discutida no trabalho de Sirley Sílvia Almeida da Silva (2023b). A pesquisa intitulada *Espelho, espelho meu, me diga quem sou eu: A importância do cuidar e educar para o desenvolvimento socioemocional na primeiríssima infância*, destaca a relevância das interações afetivas e da construção de um ambiente que favoreça a aprendizagem socioemocional desde os primeiros anos de vida. O estudo explora o papel do cuidar e do educar, reforçando a visão de que a aprendizagem socioemocional é indissociável dos cuidados básicos na primeira infância. O ato de cuidar não é apenas físico, mas também emocional, englobando práticas que ensinam às crianças como identificar e lidar com suas emoções.

A autora enfatiza que o vínculo afetivo entre os cuidadores, pais e professores, e as crianças cria uma base segura, indispensável para o desenvolvimento de competências como empatia, autocontrole e resolução de conflitos. Um dos destaques do estudo é a importância de práticas que promovam o autocuidado. Isso inclui ensinar as crianças a reconhecerem suas próprias necessidades emocionais e a respeitarem as dos outros. A pesquisa também sugere que o desenvolvimento da identidade é fundamental nesse período, sendo promovido por meio de interações que valorizam a individualidade e fortalecem a autoestima.

O ambiente escolar é descrito como um espaço privilegiado para o desenvolvimento socioemocional, desde que seja estruturado de forma a acolher e

validar as experiências emocionais das crianças. Professores são destacados como mediadores cruciais nesse processo ao ajudarem as crianças a nomearem e a regularem suas emoções.

A pesquisa baseia-se em abordagens que valorizam o papel central das emoções no aprendizado. Autores como Vygotsky e Wallon, que exploram o desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva sócio-histórica e afetiva, servem de base teórica. Segundo essas abordagens, as interações sociais são fundamentais para a internalização de habilidades emocionais e sociais.

A falta de formação específica dos educadores sobre como lidar com aspectos socioemocionais é um ponto de atenção. O estudo também aponta que práticas educativas tradicionalmente focadas apenas em aspectos cognitivos tendem a negligenciar a dimensão emocional.

A autora sugere algumas recomendações, tais como: incorporar a educação socioemocional no currículo, usando estratégias que incluam jogos, histórias e atividades de grupo que promovam empatia e colaboração; promover capacitação para que os professores sejam agentes ativos no apoio ao desenvolvimento emocional das crianças e fortalecer o envolvimento dos familiares nesse processo, criando uma abordagem integrada entre família e escola.

Essa pesquisa evidencia que o desenvolvimento socioemocional na primeira infância não apenas influencia a trajetória escolar das crianças, mas também molda suas interações futuras e as habilidades que conquistarão para lidar com os desafios da vida.

Em concordância com essa primeira pesquisa analisada, o tema *pedagogia do afeto* é abordado no estudo de Jussara Vieira Dias (2020), intitulado *Relações afetivas e mediação pedagógica na educação infantil*. A pesquisadora aborda a importância das relações afetivas na mediação pedagógica e destaca que o afeto é uma ferramenta pedagógica essencial para a construção de ambientes educativos que promovam o aprendizado e o bem-estar das crianças.

A pesquisa argumenta que o afeto vai além das emoções e sentimentos ao afirmar que ele é uma força organizadora das interações sociais e pedagógicas. A autora evidencia que as relações afetivas positivas entre professor e as crianças criam um ambiente de confiança e acolhimento, elementos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Ela também enfatiza que a afetividade está

intrinsecamente ligada ao processo de aprendizagem, influenciando tanto o desempenho cognitivo quanto as competências socioemocionais.

Segundo o estudo, a mediação pedagógica é vista como um processo que depende de uma interação sensível entre educadores e crianças. Nesse nexos, professores que demonstram empatia e sensibilidade são mais capazes de identificar as necessidades emocionais de suas crianças, ajustando suas práticas pedagógicas para atender a essas demandas. A autora ressalta que a essa pedagogia do afeto não significa ausência de limites, mas sim a implementação de regras e normas de maneira respeitosa e acolhedora.

O estudo apoia-se em teóricos como Wallon e Vygotsky, que destacam a interdependência entre os aspectos emocionais e cognitivos do desenvolvimento infantil. Dessa perspectiva, a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando o ambiente educacional promove a segurança emocional, valoriza a expressão individual das crianças e oferece oportunidades para a construção de vínculos sociais saudáveis.

O trabalho aponta alguns entraves para a implementação de uma pedagogia baseada no afeto, sendo eles: a formação docente insuficiente, a pressão por resultados e fatores estruturais. Segundo a pesquisa, muitos educadores não recebem treinamento para lidar com a dimensão afetiva no ambiente escolar, além disso, o foco excessivo em desempenho acadêmico pode levar a práticas pedagógicas que negligenciam a importância das emoções. Ainda, o estudo considera que o número excessivo de crianças por sala e condições de trabalho precárias dificultam a atenção individualizada necessária para a prática da pedagogia do afeto.

A autora sugere alguns caminhos para a promoção dessa pedagogia, sendo eles: desenvolver programas de formação que abordem a afetividade como uma competência essencial no ensino; ensinando estratégias práticas para cultivar relações afetivas positivas; incluir a dimensão emocional no planejamento curricular; incorporando atividades que incentivem a cooperação; o respeito mútuo e a expressão de sentimentos; trabalhar em parceria com famílias e outros profissionais para criar uma cultura escolar que valorize o afeto e o respeito nas interações diárias. Vale, também destacar que a pedagogia do afeto demonstra resultados claros no comportamento e no aprendizado das crianças, tais como: o aumento da motivação e do engajamento; a melhoria das habilidades de resolução de conflitos; a redução de comportamentos agressivos e a promoção da empatia.

De acordo com a pesquisa, a pedagogia do afeto propõe uma transformação significativa nas práticas educacionais, colocando as relações humanas no centro do processo de ensino e de aprendizagem. Ela não apenas contribui para o bem-estar imediato das crianças, mas também constrói uma base sólida para o seu desenvolvimento emocional e social a longo prazo. Essa abordagem requer mudanças estruturais e culturais no ambiente educacional, mas os benefícios superam amplamente os desafios.

Seguindo, nas buscas pelo tema *gestão escolar*, encontrei muitos estudos, porém destaquei quatro pesquisas que dialogam com os objetivos deste trabalho. Com base nas pesquisas analisadas, é possível traçar um panorama amplo sobre a gestão escolar no contexto da Educação Infantil, explorando tanto os desafios quanto as possibilidades de transformação.

A tese de Ana Lúcia Borges (2022) aprofunda a discussão sobre a formação continuada dos gestores escolares a partir da perspectiva histórico-cultural, destacando que esses profissionais não são apenas administradores, mas também organizadores do ambiente social e líderes pedagógicos. A pesquisa defende a superação do senso comum como obstáculo para uma gestão transformadora.

Segundo a pesquisadora, a formação continuada deve capacitar os gestores a liderarem processos pedagógicos críticos e intencionais. Ela também destaca o uso de práticas reflexivas e colaborativas que ajudam a superar práticas alienadas e o senso comum que permeiam as escolas. Essa visão é complementada pelas observações de Bruno Tovar Falciano (2022), que propõe sistemas de avaliação em larga escala que respeitem as especificidades da Educação Infantil e forneçam subsídios para a melhoria contínua das práticas gestoras.

As pesquisas das autoras Léia Kelly Rodrigues da Silva (2021) e Natália Braga Matias (2022) reforçam a importância de uma gestão democrática, com foco na inclusão da comunidade escolar e na articulação entre as dimensões pedagógica e administrativa. Segundo essas pesquisas, a sobrecarga administrativa limita a dedicação dos gestores à liderança pedagógica. Também a falta de clareza nas atribuições dos coordenadores pedagógicos, resulta em uma gestão fragmentada.

Esses estudos sugerem uma abordagem participativa, em que gestores e professores trabalhem juntos para definir prioridades e estratégias. Essa abordagem poderá criar um ambiente escolar mais coeso e eficiente.

A pesquisa de Ana Lúcia Borges (2022) apresenta a autoformação coletiva como um modelo promissor para a formação continuada, promovendo transformações profundas nos gestores e nos professores. A participação em grupos de estudo é destacada como uma ferramenta poderosa para elevar o nível de consciência crítica e superar práticas baseadas no senso comum, bem como integrar conhecimentos teóricos e práticos utilizando a arte, a ciência e a filosofia como pilares para a reflexão e ação transformadora. Essa abordagem dialoga com as propostas de Natália Braga Matias (2022), que também enfatiza a necessidade de formação mais direcionada e contextualizada para gestores escolares.

O estudo de Bruno Tovar Falciano, por sua vez, destaca a importância de indicadores claros e adaptados às necessidades da Educação Infantil. Os sistemas de avaliação devem considerar o potencial de interação e de desenvolvimento humano promovido pelas escolas, assim como as condições de trabalho dos educadores e a adequação das práticas pedagógicas às necessidades das crianças.

A esse respeito, a tese de Ana Lúcia Borges (2022) inova ao ampliar o escopo e relacionar os princípios da educação desenvolvente também à formação de gestores, defendendo uma escola que promova não apenas o desenvolvimento das crianças, mas também o dos profissionais que nela atuam. Essa perspectiva inclui a superação de práticas rotineiras e mecânicas, a construção de uma gestão consciente, fundamentada e criativa, e o fortalecimento da articulação entre o contexto escolar e a comunidade.

Os estudos analisados destacam que a gestão escolar na Educação Infantil deve ir além da administração cotidiana para se tornar um espaço de liderança pedagógica e transformação social. Todavia, isso requer políticas públicas que valorizem e invistam na formação continuada de gestores, na adoção de práticas avaliativas que respeitem as especificidades da Educação Infantil, na integração entre gestão democrática, formação reflexiva e práticas pedagógicas desenvolventes.

A temática da *educação integral* aborda a formação completa do indivíduo, considerando dimensões como o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico. Na Educação Infantil, essa abordagem ganha relevância, pois essa etapa é essencial para a formação da base do desenvolvimento humano. A tese de Marly Resende de Souza Motinho (2021) posiciona a educação integral como um direito inalienável das crianças. Ela destaca que o currículo precisa preparar as crianças não apenas para o aprendizado formal, mas para lidar com desafios emocionais e sociais.

Além disso, a escola deve proporcionar experiências que conectem as aprendizagens formais a práticas culturais, artísticas e esportivas.

A autora aponta para a necessidade de políticas públicas consistentes que assegurem recursos e formação docente adequados. Ela também critica a fragmentação de programas governamentais que, muitas vezes, não dialogam entre si, dificultando a implementação efetiva de um modelo integral.

Na perspectiva dessa pesquisa, a educação integral considera todas as dimensões do desenvolvimento humano e, na Educação Infantil, as práticas lúdicas, artísticas e interativas, que são ferramentas poderosas para atender essas dimensões. A pesquisadora destaca que o brincar deve ser visto como um direito essencial e uma prática educativa central, uma vez que essa atividade promove habilidades sociais, emocionais e cognitivas ao mesmo tempo. A tese enfatiza a necessidade de formar professores que compreendam os princípios da educação integral e sejam capazes de atuar de forma interdisciplinar.

Segundo essa mesma pesquisa, muitas escolas ainda não possuem espaços adequados para atividades que envolvam esportes, cultura e arte. Ela também enfatiza que a transição de um currículo fragmentado para um interdisciplinar e integral enfrenta resistências, tanto institucionais quanto culturais e, além disso, a implementação de programas de educação integral é desigual, com carências maiores em áreas de vulnerabilidade social.

O estudo conclui que é essencial que os governos desenvolvam políticas alinhadas aos princípios da educação integral, garantindo financiamento adequado e formação continuada de professores. Ele defende que famílias e organizações locais devem ser parceiras da escola, contribuindo para enriquecer as experiências educativas, mas, para isso, é preciso adotar práticas pedagógicas que conectem diferentes áreas do conhecimento, promovendo atividades interdisciplinares e lúdicas.

A educação integral oferece uma perspectiva transformadora para a Educação Infantil, focando no desenvolvimento completo da criança e na conexão entre escola, família e sociedade. Apesar dos desafios, as possibilidades são amplas, especialmente quando políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas se alinham a esse propósito.

Na sequência, pesquisando o tema o *cotidiano na Educação Infantil* encontramos muitos estudos sobre as múltiplas dimensões e perspectivas que exploram como as interações, as práticas pedagógicas e as rotinas escolares

impactam o desenvolvimento integral das crianças. Encontramos três pesquisas que conversam com este estudo e podem fazer contribuições relevantes sobre a perspectiva do cotidiano das escolas das infâncias.

A pesquisa de Maria do Nascimento Silva (2023a) enfatiza a importância de cocriar o currículo com as crianças, destacando o cotidiano escolar como um espaço democrático e participativo. O estudo sugere que as crianças devem ser agentes ativos no planejamento das atividades, contribuindo para decisões que afetam suas vivências diárias e defende que as interações dialógicas entre educadores e crianças promovem um ambiente mais acolhedor e significativo. Segundo a pesquisa, o cotidiano escolar é apresentado como um reflexo das realidades culturais e sociais das crianças, sendo essencial valorizar essa interconexão.

Celeste Maria Pinto Coelho Guedes (2020) foca no papel da escuta ativa como elemento central para compreender e transformar o cotidiano na Educação Infantil. Sua pesquisa destaca que os professores que priorizam ouvir as crianças criam ambientes mais inclusivos e adaptáveis às necessidades individuais e enfatiza que o cotidiano não deve ser rígido, mas sim sensível às experiências e interações emergentes. Para a autora, o brincar espontâneo é valorizado como uma forma de expressão infantil e um meio poderoso de aprendizagem.

A pesquisa de Diogo Silveira Heredia y Antunes (2023) amplia essa discussão ao incorporar práticas meditativas no cotidiano escolar, conectando-as ao desenvolvimento socioemocional e à promoção de uma cultura de paz. O pesquisador evidencia que a meditação como prática regular melhora a autorregulação emocional, a concentração e o bem-estar das crianças. O trabalho defende que o uso de práticas meditativas fomenta a empatia e a colaboração, contribuindo para um clima escolar mais harmonioso. Além disso, segundo a pesquisa, a implementação efetiva dessas práticas requer uma capacitação contínua dos professores.

Dado o exposto, pode-se dizer que as três pesquisas ressaltam o papel central das crianças no cotidiano escolar. Seja por meio do diálogo, da participação no planejamento ou da vivência de práticas meditativas, as crianças são colocadas como agentes ativas no processo educacional. Também, tanto Silva (2023) quanto Guedes (2020) destacam a importância de ouvir as crianças para compreender suas perspectivas e necessidades. Essa abordagem permite maior flexibilidade nas rotinas, adaptando-as ao contexto específico de cada grupo.

Antunes (2023) apresenta uma perspectiva inovadora ao propor práticas meditativas como parte do cotidiano escolar, mostrando como elas podem ser integradas às rotinas existentes para promover o desenvolvimento integral. Infelizmente, segundo mostram as pesquisas, há uma lacuna na capacitação de educadores para adotar práticas participativas e inovadoras, como a meditação. Além disso, muitos contextos escolares ainda seguem um modelo rígido, que dificulta a adaptação do cotidiano às demandas das crianças. Nesse sentido, resta sinalizado que a implementação de novas práticas, como atividades meditativas, pode enfrentar barreiras devido à ausência de recursos materiais e de infraestrutura adequada.

As sugestões apresentadas para os desafios que apareceram nos contextos pesquisados e que podem iluminar os caminhos deste trabalho são as seguintes: investir na formação de professores para que eles desenvolvam habilidades relacionadas à escuta ativa, à mediação de conflitos e à aplicação de práticas inovadoras; garantir tempo e espaço adequados para o brincar livre, reconhecendo-o como uma parte essencial do cotidiano escolar; inserir práticas de *mindfulness* e meditação na rotina, respeitando as particularidades do contexto escolar e das crianças.

A esse respeito, já se sabe que o cotidiano na Educação Infantil é um espaço dinâmico e multifacetado, onde interações e práticas pedagógicas devem ser guiadas pelo protagonismo infantil, pela escuta ativa e pela inovação. Nesse sentido, as pesquisas analisadas evidenciam que transformar o cotidiano em um espaço significativo requer uma abordagem sensível, que valorize as perspectivas das crianças e integre práticas que promovam seu desenvolvimento integral.

Os estudos destacam, de maneira generalizada, que práticas pedagógicas flexíveis e participativas, como a cocriação do currículo, a valorização do brincar e a incorporação de abordagens como *mindfulness* não apenas promovem o aprendizado, mas também fortalecem os vínculos interpessoais e o bem-estar emocional das crianças. Além disso, a formação docente aparece como um eixo central para viabilizar essas práticas, exigindo investimentos em capacitação e no desenvolvimento de habilidades específicas, como mediação de conflitos e acolhimento socioemocional.

Entretanto, os desafios estruturais, como a rigidez das rotinas, a insuficiência de recursos e a resistência a mudanças, ainda constituem barreiras para a implementação de práticas que transformem o cotidiano em um espaço mais

acolhedor e transformador. Para superar essas limitações, é necessário um esforço coletivo que envolva políticas públicas, gestores escolares, professores e famílias, fortalecendo a articulação entre teoria e prática. Esta dissertação, portanto, busca contribuir para essa discussão ao explorar como o cotidiano na Educação Infantil pode ser planejado e vivenciado de forma a potencializar o desenvolvimento integral das crianças, promovendo uma educação mais democrática, inclusiva e sensível às suas necessidades e particularidades.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 A ABORDAGEM DA PESQUISA

Diante dos pressupostos teóricos citados, esta pesquisa assume um caráter qualitativo, caracterizando-se pela ampla investigação e análise de diferentes contextos e suas singularidades. Em relação a esse tipo de pesquisa, Esteban (2010, p. 127) afirma o seguinte:

a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

A pesquisa qualitativa oportunizou uma visão ampla dos ambientes escolares analisados, seus participantes, suas histórias de vida e práticas cotidianas. Por meio dessa classe de pesquisa qualitativa foi possível refletir sobre os acontecimentos e compreender melhor os processos com a finalidade de produzir conhecimento.

Com relação à natureza da pesquisa, ela caracteriza-se como aplicada, tendo como principal atributo o intuito de produzir conhecimento que possa ser utilizado no cotidiano dos ambientes educacionais. Segundo Marconi e Lakatos (2017) a pesquisa aplicada caracteriza-se por seu interesse prático, isto é, seus resultados podem ser aplicados ou utilizados, imediatamente, na solução de problemas que ocorrem na realidade. Dessa forma, a presente pesquisa buscou atender aos interesses coletivos, visando à melhoria do cotidiano escolar, do currículo e das relações estabelecidas nesse ambiente.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa distingue-se como exploratória, tendo a intenção de explorar cenários, contextos e relações que ainda não foram descobertos. Além disso, ela objetiva aproximar-se do tema que se propõe a investigar a fim de ter novas ideias sobre as situações analisadas. Segundo Gil (2002) as pesquisas exploratórias buscam proporcionar maior familiaridade com o problema, tendo por objetivo torná-lo mais explícito ou construir hipóteses sobre ele.

No que diz respeito aos procedimentos técnicos, esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e empírica, sendo de extrema relevância as contribuições dos principais autores referentes ao tema proposto, os dados observáveis e as evidências

concretas que permitem novas percepções para o estudo. Para Severino (2007, p. 22), a pesquisa bibliográfica ocorre pelo

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Nesse caso, a pesquisa empírica, também conhecida como pesquisa de campo, tem por objetivo complementar a pesquisa bibliográfica, agregando a ela dados concretos, coletados por fontes diretas que estão vivenciando o tema e que têm conhecimento sobre ele. Martino (2001) afirma que a pesquisa empírica, além de fornecer dados que alimentam a reflexão, regula o trabalho reflexivo acerca do objeto. Já Da Viá e Dencker (2001, p. 74) afirmam que “para que essa observação se processe de maneira científica e sistemática é necessário que o pesquisador defina de forma precisa o que deverá ser observado”. Nesse sentido, a pesquisa de campo contou com o olhar da pesquisadora como principal instrumento, com um roteiro prévio de observações a serem feitas. Roteiro este que esteve pautado pela flexibilidade, caracterizando a preocupação com o processo de pesquisa, mais do que com o produto.

#### 4.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

No intuito de alcançar os objetivos da presente investigação, foi realizada uma pesquisa de campo em duas instituições de ensino da cidade de Porto Alegre, que atendem exclusivamente o nível de escolaridade da Educação Infantil, sendo uma privada e outra comunitária. Além de observações dos espaços e práticas das instituições, foi utilizada como instrumento para coleta de dados uma entrevista semiestruturada, com questões abertas e fechadas, que contemplaram parte dos envolvidos na gestão e na equipe docente da escola. A entrevista semiestruturada, segundo Manzini (2004, p. 21)

[...] possui um roteiro de perguntas básicas previamente estabelecidas e que fariam referência aos interesses da pesquisa. Ela difere da estruturada pela sua flexibilidade quanto às atitudes e compreensão do pesquisador, podendo ou não alterar as perguntas no decorrer das respostas dadas.

Ainda, o Parecer nº. 20/2009, da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, bem como a Base Nacional Comum Curricular, em seu recorte para a Educação Infantil, foram fontes consideradas e utilizadas para consulta, na intenção de identificar os dados para o diagnóstico inicial da pesquisa.

#### 4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

As escolas que participaram da pesquisa, embora atendam ao mesmo nível de escolaridade, são bem distintas. A primeira escola participante é uma instituição privada, localizada em um bairro de classe média da cidade de Porto Alegre. A instituição atende a quase 200 crianças e possui uma equipe de 60 funcionários, aproximadamente. A escolha desta instituição, como parte da pesquisa, surgiu em razão do vínculo existente com a pesquisadora. Nos últimos oito anos, atuo na gestão desta instituição, como coordenadora pedagógica, e o exercício deste papel é o que mobiliza a atual pesquisa.

A equipe gestora da instituição possui diversas frentes. Na direção administrativa, atua uma diretora que coordena a logística e funcionamento da escola. Ao seu lado o diretor financeiro cuida das demandas administrativas e financeiras. Na coordenação pedagógica, além de mim, uma auxiliar de coordenação divide as tarefas deste setor comigo. A escola também possui um setor de psicologia. A psicóloga responsável atua na gestão da escola ativamente. Como participantes da pesquisa foram escolhidas duas gestoras: a diretora administrativa e a psicóloga. O quadro de funcionários é composto por educadores, equipe de limpeza, equipe da cozinha, gerentes, porteiro, professores especializados e equipe de apoio. Participaram da pesquisa duas educadoras titulares de turma. Foram escolhidas as educadoras com maior tempo de serviço na instituição.

A segunda escola, por sua vez, é uma instituição comunitária, localizada em uma comunidade periférica de Porto Alegre, e atende a aproximadamente 100 crianças, possuindo uma equipe de 30 colaboradores em média. A escolha da instituição se deu em razão do vínculo de amizade da pesquisadora com uma ex-coordenadora que viabilizou o acesso para que a pesquisa ocorresse. A equipe gestora desta escola é composta por apenas duas pessoas: a coordenadora

pedagógica e o diretor financeiro. Participou da pesquisa apenas a coordenadora pedagógica em razão da sua disponibilidade.

O quadro de funcionários é composto por educadores, equipe de limpeza, equipe da cozinha e professores especializados. Participou da pesquisa uma educadora titular de turma. A participante foi escolhida por ser a funcionária com maior tempo de serviço na instituição.

Os profissionais que fazem parte das equipes das duas escolas investigadas possuem formação adequada à função que desempenham. Para citar os participantes durante a apresentação dos resultados será utilizada a legenda abaixo:

- Escola 01: escola privada
- Escola 02: escola comunitária

Participantes:

- Gestora 01 – Diretora administrativa da escola 01
- Gestora 02 – Psicóloga da escola 01
- Gestora 03 – Coordenadora pedagógica da escola 02
- Professora 01 – Professora da turma do Jardim B da escola 01
- Professora 02 – Professora da turma do Jardim B da escola 01
- Professora 03 - Professora da turma do Maternal 1 da escola 02

Foram realizadas algumas visitas nas duas escolas pesquisadas, com o intuito de observar o cotidiano das instituições, como se dão as relações e práticas nestes espaços. Foi possível observar o atendimento ofertado para as crianças em diferentes ocasiões, a atenção disponibilizada as famílias na chegada e na saída da escola e a forma como a gestão e equipe escolar se relaciona.

Realizei uma entrevista semiestruturada com questões abertas e fechadas com cada um dos participantes. A entrevista foi gravada, com a autorização dos envolvidos, o que proporcionou um espaço descontraído de conversa informal, deixando-os muito à vontade para compartilharem suas impressões. As questões apresentadas na entrevista abordaram os contextos escolares, as vivências cotidianas com as crianças e suas famílias, além de temas como educação integral, desenvolvimento socioemocional e educação transformadora. A partir das perguntas desencadeadoras,

novos temas surgiram por parte dos participantes e da autora, enriquecendo a reflexão e contribuindo significativamente para a pesquisa.

#### 4.4 ANÁLISE DE DADOS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir dos referenciais teóricos, das observações realizadas e dos dados coletados por meio das entrevistas, foi possível realizar uma reflexão ampla sobre o tema e responder à questão de pesquisa. Foi realizada uma análise de conteúdo para tratar os dados levantados ao longo da pesquisa. Durante todo o processo da pesquisa, os dados foram interpretados e analisados pela autora, sendo necessário visualizar o todo e refletir ao final sobre o que foi possível conseguir durante todo o percurso. Segundo Bardin (1979, p.42), a análise de conteúdo pode ser caracterizada como

um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

A análise seguiu os princípios da análise de conteúdo, sendo organizada em três etapas: 1) Pré-análise: com a organização do corpus e leitura flutuante; 2) Exploração do material: com codificação e agrupamento em categorias temáticas preliminares; 3) Tratamento dos resultados: com a definição das categorias finais e interpretação dos dados à luz do referencial teórico.

A definição das categorias finais considerou a frequência, a intensidade e a relevância dos temas para a questão central da pesquisa. Assim, chegamos a um conjunto de categorias analíticas que permitiu uma interpretação consistente dos dados, respeitando sua complexidade e profundidade. Os dados foram divididos em seis seções, que abordarei a seguir, no intuito de apresentar os resultados desta pesquisa.

Consciente de que a análise é um processo ativo de reflexividade, estive atenta às percepções dos participantes da pesquisa a fim de considerar dados da realidade que não podem ser quantificados e que, entretanto, foram fundamentais para responder à questão de pesquisa.

## 5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

### 5.1 RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO ESPAÇO ESCOLAR

Durante os encontros realizados com os profissionais participantes da pesquisa foi notória a valorização que todos dispensaram para as relações estabelecidas no ambiente escolar. Foram citados os relacionamentos entre educadores e crianças, as relações entre os colegas de trabalho, as trocas entre professores e gestão e os laços estabelecidos com as famílias. Uma das educadoras entrevistadas relatou a forma como sente sua relação com as crianças e os colegas de trabalho:

Quantas vezes a gente abraça uma criança e na verdade é a gente que está precisando daquele abraço. Às vezes é isso mesmo, porque quanta coisa a gente tem de demanda fora de uma sala de aula, fora de uma escola, principalmente para quem trabalha nos dois turnos, né? Tem outras demandas e às vezes tu também não está bem. E ali tu tentas dar o teu melhor, tu tenta ficar bem. E quando tu recebes um carinho de um colega de trabalho, um abraço de uma criança, aquilo ali já te faz tão bem. (Professora 02)

Não há como ouvir esse relato da educadora e não lembrar de Freire (1974), que tanto ensina sobre a humildade – elemento essencial nas relações estabelecidas na escola, especialmente com as crianças – ao afirmar que todos aprendem mutuamente, e é preciso ter humildade para reconhecer que o educador também é educando, e que o educando também educa. É essa relação de humildade que promove uma educação humanizadora e que nos oportuniza, enquanto educadores, aprender constantemente.

Durante as entrevistas realizadas foi possível perceber que a emoção tomava conta dos participantes, especialmente, quando se referiam às crianças e às suas necessidades. Esta pesquisa contou com diferentes profissionais de realidades muito distintas e que, entretanto, apresentaram algo muito semelhante: a paixão pelo que fazem; e a maneira como encaram seus ofícios como um propósito de vida. Ao conversar com a professora 03 ela destaca sua forma particular de ver as crianças e de se relacionar com elas:

Tu tens que estar ali junto. Tu tens que estar junto daquela criança. Viver a vida dela, escutar ela. Hoje a minha aluna chegou e disse para mim: “eu vou ver meu pai”. O pai está no presídio e ela ama esse pai. Veio dizer para mim, sim. Então assim, por que ela veio falar para mim essas coisas? Porque eu

escuto, ela sabe disso. E ela precisava partilhar essa alegria com alguém. Quando acontece alguma coisa na vida dela, ela vem dizer para mim, e hoje ela está feliz, que amanhã vai ver o pai. E eu disse para ela: “que bom que tu vais ver o pai, né? Que bom, né? É bom ter pai, né?” Porque é o pai dela, é a vida dela, né? Então eu procuro viver a vida deles. Não quero que eles vivam a minha. Não é porque eu faço isso ou aquilo, que eles têm que fazer. Nem todos de repente comem que nem eu. Nem todos vivem que nem eu. Então, não é transformar a realidade deles, é respeitar e acolher. E ajudar, né?

A visão delineada pela educadora reporta-nos a uma relação de respeito e amorosidade, a uma relação de confiança e de escuta ativa entre o professor a criança. A Base Nacional Comum Curricular, em seu recorte para a Educação Infantil, destaca os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança da Educação Infantil, sendo um deles: expressar: “expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (Brasil, 2018, p. 36). Nesse sentido, esses direitos aparecem no relato da educadora quando ela fala da visão respeitosa, o que aponta para a importância de ouvir, acolher e permitir essa expressão tão necessária nessa primeira fase da vida. Possivelmente, nessa relação entre educadora e criança deve existir um local seguro no qual ela seja capaz de partilhar sentimentos e necessidades, sendo este o cenário perfeito para que ela possa ir se constituindo como indivíduo nas trocas cotidianas com seus cuidadores.

Durante os encontros com os participantes da escola 02, foi possível perceber que existe uma concepção de escola como comunidade educadora. A busca por uma educação integral foi bastante mencionada e esteve carregada de intencionalidade ao definirem funcionários, gestores, famílias e as próprias crianças como parte ativa do processo de aprendizagem. Destaco, aqui, o discurso da gestora 03 que, ao ser entrevistada, expressou com clareza sua visão sobre a forma com que todos estão envolvidos na aprendizagem das crianças:

Não é só o professor que está na sala de aula que trabalha com educação, aquela pessoa que está limpando, ela está lidando com a criança. Ela também está colaborando com a sua educação. E o pessoal da cozinha quando está servindo a refeição no refeitório, está estimulando, está trabalhando com alimento, está trabalhando com educação. Então todo mundo aqui dentro tem um papel muito importante.

Freire (1996) acreditava que a educação ocorre em todos os espaços e relações: todos têm algo a ensinar e a aprender, independente do papel que ocupam. As experiências vivenciadas cotidianamente na escola desempenham um papel importante na formação das crianças, elas são ricas oportunidades de aprendizado, uma vez que cada pessoa que compõe a rotina escolar influencia significativamente na formação das crianças. Segundo Freire (1996) a prática educativa se trata de um encontro humano. Todos ensinam e todos aprendem. Todos educam e todos são educados. Paulo Freire acreditava que a educação vai além do papel formal do professor, cada interação dentro do ambiente escolar carrega potencial educativo e, todos, desde o porteiro até o diretor, participam desse processo.

Todavia, nem tudo é um “mar de rosas” nas escolas das infâncias. As relações podem, sim, trazer potentes contribuições para o desenvolvimento socioemocional das crianças pequenas, e podem também favorecer o bem-estar docente e, conseqüentemente, afetar as crianças. Entretanto, é nas relações interpessoais que se encontram os maiores desafios das gestoras entrevistadas nas duas instituições. A gestora 01 evidenciou essa dificuldade de forma muito clara:

Meu maior desafio é a gestão de equipe, sem sombra de dúvidas. Gerir pessoas com infâncias diferentes, educações diferentes, culturas diferentes. É uma equipe muito grande. E gerenciar tudo isso é a parte mais difícil, com certeza.

Segundo ela, as pessoas da sua equipe vêm de realidades diferentes e, por mais que estudem, se reciclem, aprendam sobre a oferta de um atendimento adequado com as crianças, elas carregam muito das suas histórias de vida, das suas culturas, das suas infâncias para o acolhimento que prestam para suas turmas. Gerenciar os conflitos que surgem diariamente no ambiente escolar é a parte mais difícil para essa profissional.

A gestora 02, inserida na mesma realidade da gestora 01, enfatiza a necessidade de olharmos para o coletivo e destaca que a instituição tem buscado trabalhar esse tema com a equipe, mas que tem sido um grande desafio:

É o grande desafio. A maior competência é esse coletivo, sabe? Eu tenho muito orgulho de atuar em espaços que tem esse olhar do coletivo, porque essa é a grande competência. Para essa geração e para essa sociedade, é o trabalho em equipe, é o fazer junto, é o construir com o outro.

Na escola 02, em um cenário diferente, a gestora 03 divide suas preocupações sobre as relações de trabalho e a parceria entre os adultos da instituição:

Meu maior desafio é manter uma equipe totalmente unida. Porque o que acontece é que tem sempre aqueles grupinhos. Aí eu coloco sempre nas formações. É uma coisa assim, ó, é pauta, gente, você não precisa morrer de amores pelo colega de vocês. Mas você tem que respeitar, vocês estão aqui para trabalhar, né? Não adianta eu ficar falando do meu colega ali, né? Para outra pessoa. O outro vai lá falar para ele, chega no ouvido do meu colega. Olha, eu consegui muitos avanços aqui dentro desde que eu entrei e a gente teve que demitir algumas pessoas para alinhar, para botar gente nova com outra mentalidade, né? Um ano e dez meses, eu vou dizer assim, 80% eu consegui que coisa boa, mas é o meu maior desafio, essa gestão das pessoas que trabalham assim.

A presente pesquisa busca entender “Como os gestores escolares têm, no cotidiano, sido responsáveis pelos investimentos para a garantia do desenvolvimento socioemocional das crianças na Educação Infantil?”. A preocupação, aqui, é com o desenvolvimento socioemocional das crianças na primeira infância, em garantir um espaço adequado, um ambiente estimulador e relações que possam servir de base para um desenvolvimento saudável. Entretanto, neste ponto da análise surge a seguinte dúvida: “será que não é preciso trabalhar o desenvolvimento socioemocional das nossas equipes escolares paralelamente com tudo que a escola se propõe a fazer? Será que não é preciso redirecionar o olhar para esses adultos que atendem a primeira infância, percebendo suas necessidades e investindo em formação pessoal?”

Quando questionada sobre os desafios do cotidiano escolar, a professora 03 relatou: “o meu maior desafio, na realidade não é pessoal, nem é profissional, é as colegas. Porque eu me sinto sozinha. Não tem a parceria, sabe? Vamos fazer isso ou aquilo?”. Outro ponto que refletimos aqui é a promoção de um trabalho integrado, a necessidade de proporcionar espaços para que essa equipe se conheça, se conecte, se perceba. Freire (1974) enfatiza a importância do trabalho coletivo e da integração entre os professores como parte fundamental de uma prática pedagógica transformadora. Freire defende uma educação libertadora, tendo como movimentos essenciais o diálogo, o respeito e a construção coletiva de conhecimentos.

Nesse sentido, finalizo essa primeira seção com muitos olhares para a equipe escolar em toda a sua complexidade. Levando em consideração esse pequeno recorte da realidade de duas instituições, compreendo que as relações interpessoais atravessam de forma significativa toda a dinâmica do contexto escolar, influenciando

na prática docente e colaborando positivamente ou negativamente para o desenvolvimento socioemocional das crianças atendidas nesse nível de escolaridade.

## 5.2 AFETIVIDADE COMO BASE PARA A APRENDIZAGEM

Dewey (1959) enfatiza que o aprendizado é uma experiência que envolve emoções e sentimentos, sendo necessário um ambiente acolhedor para favorecer o desenvolvimento integral das crianças. O autor tem uma visão holística da educação, na qual as emoções desempenham um papel fundamental na formação dos indivíduos. Ele contribui dizendo que “a educação deve primeiro ser humana e só depois profissional” (Dewey, 1969, p. 211). Na concepção do autor, a educação ocorre por meio das relações que se estabelecem no espaço escolar e, nesse contexto, humanizar a educação significa tornar relevante, no cotidiano, o indivíduo como um todo e não somente suas competências intelectuais. Para Dewey (1959), a educação não prepara para a vida, a educação é a própria vida.

Os participantes da pesquisa foram questionados sobre a importância da afetividade para a formação das crianças. Em diferentes momentos eles declararam suas impressões sobre o impacto de um ambiente acolhedor no processo de aprendizagem das crianças pequenas. A gestora 01 apresentou sua reflexão:

Se eu tenho vínculo afetivo, se eu tenho uma intimidade com aquela profissional, se eu tenho uma segurança, uma confiança, tudo é mais fácil para que eu possa me desenvolver, né? Que eu fique mais seguro para daqui a pouco me entregar para uma atividade proposta. Se eu estou com pessoas que eu tenho afeto, que eu tenho segurança, que eu tenho amor, que eu gosto de estar junto, tudo fica mais fácil.

Segundo a participante, um ambiente acolhedor pode ser um grande facilitador do processo de aprendizagem das crianças, porque sentir-se amado e seguro pode promover o sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, proporcionar autoconfiança. A gestora 03 complementa essa ideia de promover um ambiente afetivo para o bem-estar das crianças:

A afetividade é muito importante. Eu tenho um exemplo aqui, essa professora que eu vou te enviar para a entrevista, ela é extremamente afetiva. As crianças parecem que veem nela a mãe. Elas vêm felizes para a escola e depois não querem ir embora. Então, quando uma criança manifesta o desejo de ficar na escola é porque está sendo bem acolhida.

As crianças, na primeira infância, geralmente, são interpretadas quanto às suas necessidades, desejos, desagradados, intenções, por meio de diferentes linguagens. Na análise da gestora 03, as crianças demonstram o desejo de permanecer na escola em razão do bem-estar que esse espaço lhes proporciona. Segundo ela, o vínculo com a educadora é o principal fator da manifestação desse comportamento.

Acredita-se, então, que o ambiente acolhedor favorece o sentimento de conforto e felicidade nas crianças. Entretanto, nem todas expressarão da mesma maneira, cada uma buscará uma forma própria de interagir com o meio. Busco o parecer nº. 20/2009, da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil para reforçar a importância das relações estabelecidas no ambiente escolar e a maneira particular que cada criança utilizará ao colocar-se nas interações:

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos (Brasil 2009, p. 7).

Cada criança é um universo particular e, embora existam parâmetros de desenvolvimento, a forma como cada uma irá se desenvolver dependerá de muitos fatores, dentre eles, a qualidade das relações de afeto que estarão disponíveis para ela. Certamente, será necessário que os adultos envolvidos na educação das crianças saibam entender as particularidades de cada uma, oferecendo o atendimento necessário da forma mais adequada para cada indivíduo. Segundo a professora 02, o vínculo construído manifesta-se desde o momento que a criança chega na escola, sendo necessário um olhar para cada necessidade:

Eu acho que o vínculo é desde a chegada da criança. É claro que a gente tem aquela criança que nem se despede direito da família. Mas a gente tem aquela que precisa de uma acolhida, que precisa de um colo, de um abraço.

É fundamental entender a individualidade e suas principais características, levando em consideração a história de vida de cada criança, bem como compreender o funcionamento de cada uma delas é uma bela oportunidade de formação e

qualificação para o educador. Nesse sentido, o parecer nº. 20/2009 reforça a importância dessa conexão entre o professor e a criança:

Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis (Brasil, 2009, p. 7).

A professora 01 reflete sobre o impacto da afetividade na formação pessoal das crianças, especialmente, no estabelecimento dos limites, tão necessários nessa fase da vida:

Eu acho que a afetividade influencia em tudo. Uma criança sendo acolhida, sendo ouvida, sendo vista, faz ela se sentir segura no ambiente que ela está. E eu acho que a afetividade também envolve aquela parte do limite e de combinações, porque tu estás deixando a criança segura em diversas situações e sabendo que ela vai ser acolhida caso algo aconteça, que ela não se sintam bem.

Em consonância com o discurso da professora 01, na BNCC (Brasil, 2018, p. 37) destaca-se o seguinte:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Certamente, as relações que ocorrem no ambiente escolar devem ser repletas de afetos, porém, as frustrações são inevitáveis, visto que elas fazem parte do desenvolvimento infantil e do cotidiano das escolas, mas é por meio dos desentendimentos que se torna possível estabelecer os limites necessários. Durante as interações, gradativamente, a criança pequena conhece seus pares e a si mesma, entendendo o seu limite e o do outro. Além disso, como cita a professora 01, os limites também oferecem segurança e proteção, pois, de forma concreta, revelam as bordas necessárias para que a criança aprenda sobre autocontrole e respeito ao próximo. Estabelecer limites não significa ser autoritário, mas sim oferecer um ambiente seguro

e afetuoso, no qual as crianças podem aprender a ser responsáveis por suas atitudes e escolhas.

Mais adiante, falaremos sobre a relação entre família e escola, porém, ao ser questionada sobre a importância da afetividade na infância, a professora 03 aborda uma questão importante que precisa ser discutida quando falamos sobre afetividade como base para a aprendizagem. Segundo a educadora,

ela chegou, já foi colocar flor no cabelo da profe, porque isso é afetividade. Aí a mãe disse que em casa ela diz: tem que levar para pintar, enfeitar os cabelos da minha profe. Então assim, os pais relatam para gente que os filhos amam estar com a gente. E o legal é que a família também está nesse afeto, porque a família também me manda as vezes mensagens carinhosas de noite, isso para mim é importante, é um laço afetivo construído.

Em concordância com a educadora, entendemos que na docência, especialmente a que atende a primeira infância, é preciso ter habilidades para acolher as crianças e suas famílias, trata-se de um conjunto. Não podemos conceber a prática docente de forma fragmentada: se atendemos a criança, atendemos a família também. E mais do que atender as necessidades da criança e de sua família, precisamos conectar-nos com todas as partes, pois só assim ofertaremos uma educação que promova o desenvolvimento socioemocional dos sujeitos, tema da atual pesquisa. A gestora 02 contribui dizendo que essa competência precisa estar no currículo básico do professor, ou seja, ser afetivo é essencial:

O educador precisa ter isso como currículo básico. Ele tem que ter essa disponibilidade interna do afeto. No olhar, no acolhimento, na fala mansa, na fala risonha, esse afeto de uma forma concreta e se expandindo no cotidiano da sua prática.

A mesma gestora complementa, enfatizando a importância da disponibilidade interna, da disponibilidade emocional, essa disponibilidade que tem andado na contramão da atual geração, predominantemente distraída e apressada:

Tem que estar disponível, inteiro, em todo o espaço da escola, não só na sala de aula, também no pátio, em todos os espaços que a criança vai estar. É o toque pela mão, é o olhar, é a disponibilidade interna que a gente chama.

Fátima Freire (2008) destaca que, quando falamos em educação, o educador possui um papel crucial na vida das crianças, deixando marcas intelectuais,

emocionais e sociais, isto é, o educador é capaz de contribuir significativamente para a construção da identidade destes indivíduos. As experiências de aprendizagem vivenciadas na companhia dos mestres moldam a visão de mundo das crianças, entretanto, de acordo com a reflexão da gestora 02, é preciso tempo e disponibilidade interna para a escuta, para o acolhimento, para a empatia, para a conexão. Fátima Freire é enfática quando diz:

Nas minhas andanças pelas escolas, o que tenho visto são corpos sempre tão apressados que não conseguem parar para escutar. Na maioria das vezes são corpos que, além de estar sempre apressados, estão tão “cheios”, talvez de si mesmos, que se encontram impossibilitados de construir espaço interno para a escuta do outro. (Dowbor, 2008, p. 35).

Encerramos esta seção com a certeza de que a afetividade é competência essencial para a docência, por meio dela, a aprendizagem tem subsídios sólidos para ser construída. Porém, existe a necessidade de que o educador esteja por inteiro imerso nesse propósito, que se disponha emocionalmente a se conectar com as crianças e suas famílias. Para que isso ocorra, o educador precisa estar bem consigo mesmo e com o meio. Será que essa interlocução não deve passar pela gestão? Responderemos essa questão mais adiante.

### 5.3 FORMAÇÃO DOCENTE, PAIXÃO E PROPÓSITO NA PROFISSÃO

Spinoza (2011, p. 182) aborda o conceito de afeto como a capacidade do corpo e da mente de serem afetados e de afetar os outros por meio das relações que estabelecemos. No contexto escolar, os laços que construímos são parte importante para a transformação dos indivíduos, sejam eles crianças ou adultos. O autor defende a ideia de que afetar e se permitir ser afetado é útil ao ser humano e amplia suas possibilidades:

É útil ao homem aquilo que dispõe seu corpo a ser afetado de muitas maneiras, ou o torna capaz de afetar de muitas maneiras os corpos exteriores; e é tanto mais útil quanto mais torna o homem capaz de ser afetado e de afetar os outros corpos de muitas maneiras. E, inversamente, é nocivo aquilo que torna o homem menos capaz disso. (Spinoza, 2011, p. 182)

Nesse sentido, os participantes da pesquisa, expressaram a visão que possuem sobre a docência em seus relatos, que vai ao encontro da ideia de que,

assim como em Spinoza, é como um constante afetar e ser afetado. A professora 01 apresentou seu sentir com emoção: “Eu vou te falar que às vezes eu não estou em um momento bom, mas quando eu entro na sala, aí eu tenho o meu momento bom.” O encontro com as crianças tem o poder de afetar essa educadora, ela sente-se bem, as relações tornam o dia dela melhor. A professora 02 também deixou claro que os encontros têm o poder de transformá-la:

Tu tens que estar disponível para as mudanças, disponível a modificar a tua prática. Flexibilidade é a questão, porque cada grupo é um grupo, cada família uma família. E aí a gente tem que ter o jogo de cintura para lidar com todas os desafios que a gente encontra em cada ano.

A educadora entendeu que, no encontro com pessoas diferentes, crianças ou familiares, ocorre uma transformação no seu jeito de ser, segundo ela: “flexibilidade é a questão”. É preciso permitir-se mudar, não ser rígido, ser receptivo. Spinoza (2011), contribui com uma visão de que as formas como somos impactados pelo mundo são altamente subjetivas e dependem da individualidade de cada um e do contexto em que a interação acontece. Spinoza (2011, p. 131) afirma que “homens diferentes podem ser afetados diferentemente por um mesmo objeto, e um só homem pode, em momentos diferentes, ser afetado diferentemente por um só e mesmo objeto”. Essa perspectiva reforça a ideia da complexidade das relações humanas e das experiências com o ambiente, motivos que nos afetam e nos transformam diariamente, mesmo que não tenhamos consciência plena disso.

A partir dessa concepção de afeto, precisamos refletir brevemente sobre o bem-estar docente. Já sabemos que somos diariamente impactados pelos encontros e experiências que vivenciamos no contexto escolar, entretanto, em razão da nossa humanidade, nem sempre estamos inteiros. Em quase todas as trocas que tivemos durante essa pesquisa, os entrevistados trouxeram a clareza de que entendem o ofício do professor como algo complexo, que envolve uma série de competências que estão intrínsecas no seu fazer. A gestora 02 relata sua visão sobre a necessidade de o professor estar em condições adequadas, do ponto de vista emocional, para desempenhar o seu trabalho:

O educador, mais do que ninguém, tem que estar bem para trabalhar com a primeira infância. A infância é formação, é a formação do próximo sujeito, do adulto que vem aí. Então a gente tem que estar muito bem. É um ofício de extrema responsabilidade.

Para Spinoza (2011) é importante que os indivíduos reconheçam essa variação dos afetos, para que assim possam compreender a condição humana, mesmo porque nossos afetos refletem a interdependência que temos com o outro e com o meio em que vivemos. Dessa forma, somos capazes de ser empáticos, pois é possível entender que as reações das pessoas podem refletir a sua história de vida e experiências pessoais. Além disso, a reflexão de Spinoza (2011) é um convite a percebermos a urgência do autoconhecimento, para todos nós, adultos e crianças que estão inseridos no ambiente escolar. Ao ser questionada sobre as competências do professor, a gestora 03 aborda a questão da inteireza que tanto falamos até aqui:

O educador tem que ser afetivo, mas tem que ser muito afetivo. Tem que estar preparado. Tem que gostar do que faz. Tem que procurar se capacitar. Tem que pesquisar, estudar, se doar. Saber se colocar no lugar do aluno. Tem que ter empatia, é fundamental. Está tudo interligado. Tu tens que ser um todo, assim como tu quer desenvolver o teu aluno como um todo, não só numa parte, tem que se desenvolver como profissional como um todo também, completamente, totalmente.

Maturana (2011), defende a concepção de inteireza do ser humano, citada também por outros autores. Segundo ele, ao reconhecermos nossa interdependência com os outros e com o mundo, somos levados a entender que precisamos pensar no nosso bem-estar e no bem-estar coletivo. Maturana e Varela (2011, p. 283) contribuem dizendo:

Vivemos no mundo e por isso fazemos parte dele, vivemos com os outros seres vivos e, portanto, compartilhamos com eles o processo vital. Construimos o mundo em que vivemos ao longo de nossas vidas. Por sua vez, ele também nos constrói no decorrer dessa viagem comum. Assim, se vivemos e nos comportamos de um modo que torna insatisfatória a nossa qualidade de vida, a responsabilidade cabe a nós.

Segundo os autores, fazemos parte do mundo, porém também o moldamos. Enquanto construimos o mundo por meio das nossas ações, ele também nos transforma. Isso significa que nossas ações, valores e comportamentos contribuem para o local no qual estamos inseridos, de modo que tornar o mundo um lugar melhor deve ser um objetivo nosso enquanto seres humanos.

Em consonância com a reflexão dos autores, a gestora 03 divide sua visão sobre a influência do professor e seu impacto na vida de suas crianças, e compartilha uma experiência pessoal que a inspirou na escolha do seu ofício:

Se tu está sendo uma pessoa carinhosa, ele vai ser uma pessoa carinhosa, ele vai dar aquilo que está recebendo. Então a gente tem que ter essa consciência que o que eu estou passando para o meu aluno, ele vai levar para o futuro, ou de forma positiva ou de forma negativa. A gente espera que sempre seja de forma positiva, né? Mas tu é fundamental. Eu me lembro desde a minha professora de primeiro ano, foi por causa dela que eu estou aqui hoje. Olhei para ela. Gostei tanto dela. Gostei do que ela fazia. Admirava. Queria imitar. Foi uma inspiração.

O relato da gestora dialoga com a concepção dos autores sobre a responsabilidade ética que temos com o meio em que estamos inseridos. Ao vivermos com os outros seres humanos, compartilhamos a vida de forma entrelaçada, influenciemos e somos influenciados a todo momento. Afetamos e somos afetados cotidianamente, à medida em que dividimos os nossos dias com os nossos semelhantes. Seria, então, o professor uma inspiração para as crianças e o gestor uma inspiração para os educadores? Nesse sentido, acreditamos que todos se influenciam e se transformam mutuamente.

Outro aspecto muito discutido durante os encontros com os participantes foi a formação docente. A necessidade de estar constantemente estudando, aprimorando-se e movimentando-se em busca de novos conhecimentos foi pauta de todas as entrevistas. O tema foi suscitado de forma recorrente conforme as perguntas foram sendo realizadas. A gestora 02 destaca a necessidade do educador se apropriar das características da faixa etária que atende e estar em constante aprimoramento:

Ele precisa ter muito conhecimento da primeira infância, principalmente da faixa etária que ele vai trabalhar. Quais são as habilidades? Quais são as necessidades? O que caracteriza mais essa criança? O que ele pode provocar, oferecer, subsidiar para essa criança crescer? Então ele precisa sim ter muito conhecimento da faixa etária. Ele precisa de formação e se reciclar a todo momento.

As considerações da gestora 02 remetem à perspectiva de Freire (1991, p.58) sobre a educação como um processo contínuo e transformador, no qual o professor se constitui educador na prática e na contínua reflexão sobre a prática:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática. (Freire, 1991, p.58)

De acordo com Freire (1991), a formação do professor é um movimento constante de renovação. Trata-se de aprender e reaprender juntamente com as crianças, por meio deles e com eles. Além da disponibilidade para aprender constantemente, Freire desafia os docentes a refletirem sobre a prática, atitude essencial para identificar fragilidades e buscar melhorias. Mas será que esses são os caminhos para tornar-se um excelente educador? Freire (1968), em seu discurso, defende o ato de educar como um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Então, compreende-se a importância da formação continuada, entretanto, trabalhar com as crianças pequenas exige muito mais do que competências técnicas ou formação profissional, requer amor, dedicação e uma conexão genuína com a missão de educar. A gestora 01 compartilha sua visão sobre o ofício do professor, e destaca:

Por mais que ofereça um salário legal, um treinamento bacana, se não é da pessoa, não dá. Ela tem que gostar, ter amor, ter paixão pela Educação Infantil. Tem que ser o propósito da vida dela. É mais do que um local para ganhar um salário, é um propósito de vida trabalhar com a Educação Infantil.

A reflexão da gestora 01 transmite uma visão profundamente humana e vocacional sobre a Educação Infantil, pois muito embora um salário digno e a formação continuada sejam importantes, eles não são suficientes para garantir um trabalho de qualidade. A motivação intrínseca, baseada em paixão e propósito, é fundamental para que o profissional desempenhe seu papel com excelência ou, dito de outra maneira, o amor pelo que se faz é o que impulsiona a busca por práticas cada vez melhores. Segundo Freire (1968) além de amor, é preciso coragem para questionar, resistir e transformar a realidade. Freire entendia a educação como um ato político e, nesse sentido, finalizamos esta seção com o relato da professora 03, cheia de emoção, encantamento e brilho no olhar, quando disse:

Todos os dias minhas crianças querem que eu bote batom para encher elas de beijos. Esse é o milagre do dia. É saber que eu fiz alguém feliz, é saber que eu modifiquei alguma coisa. No sentido de eles serem mais felizes. Tem uns que antes não queriam entrar na escola. Agora não querem mais sair. Então é sobre isso.

O simples gesto de colocar batom e encher as crianças de beijos simboliza algo maior: a construção de vínculos afetivos. A fala da educadora reflete a importância das relações estabelecidas e do afeto na Educação Infantil e, quando ela fala que o “milagre do dia” é fazer alguém feliz, ela reforça a ideia de que o educador pode transformar cotidianamente as vidas que lhe são confiadas. Concluo esta seção afirmando que o ofício do professor requer formação continuada, reflexão constante sobre a prática, baseia-se em afetar e ser afetado, necessita de paixão e propósito na sua missão corajosa de educar.

#### 5.4 GESTÃO ESCOLAR E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com as trocas realizadas com os participantes da pesquisa, é possível constatar que a gestão escolar desempenha um papel crucial na articulação dos setores da escola, fazendo essa engrenagem toda girar. Nesse sentido, a atuação do gestor pode influenciar muito na qualidade das experiências que as crianças terão no período de permanência na escola. Na visão da professora 01, o gestor precisa apropriar-se de tudo que acontece na escola porque, segundo ela, isso subsidiará o funcionamento da instituição, fazendo com que ele aconteça de forma mais integrada:

Tem coisas que às vezes os gestores nem tem conhecimento, mas eu acho importante que todo mundo tivesse por dentro e a gente conseguisse sentir essa acolhida por parte da gestão, da direção. A escola é uma engrenagem. Eu acho que tudo tem que estar conectado para dar certo.

A gestora 03, em concordância, complementa a ideia acima, contribuindo com sua percepção sobre a participação da gestão em todos os momentos, de modo que ele seja alguém que está a par de tudo e, de alguma forma, possa interferir nos processos por conhecer de perto todos os momentos cotidianos:

O gestor não pode ficar alienado. Eu entro nas salas delas, eu sei o que cada educadora está trabalhando, cada projeto que estão fazendo, qual atividade que estão fazendo. Eu participo da alimentação deles, eu entro no refeitório, sei quem come e quem não come, o que gosta, o que não gosta. Então tu tens que estar integrado com teus educadores da escola. Tem que estar a par de tudo.

Mas será que o olhar do gestor é o principal ponto para que essa engrenagem possa girar e para que tudo possa estar alinhado no ambiente escolar? Lück (2011,

p. 37) aborda os modelos de gestão e destaca que a participação pela presença não garante efetividade no envolvimento ao defender que “estar presente fisicamente nas decisões, reuniões, não é o suficiente para se dizer que haja participação”. Para Lück (2011), mais do que estar presente em todos os espaços, é necessário que o gestor promova uma gestão participativa, na qual todos os setores da escola estão articulados, dialogando e em plena sintonia. Segundo ela, só assim a corresponsabilidade e o compromisso de cada parte serão fortalecidos, e isso resulta em maior motivação e engajamento.

Os participantes da pesquisa, em muitos momentos, denotaram sua percepção a respeito de que o gestor precisa cuidar da sua equipe, o que certamente foi um ponto bastante reforçado por todos, entre professores e gestores igualmente. A gestora 02 foi enfática ao defender o acolhimento e os espaços de formação pessoal:

A gestão precisa cuidar da sua equipe. Como que ele vai cuidar? Promovendo espaços de acolhimento e de desenvolvimento. Porque não basta só a gente trabalhar com formação, a gente precisa trabalhar o desenvolvimento emocional da equipe, que são coisas extremamente distintas. A formação vem com os conteúdos para esse profissional crescer profissionalmente e os espaços de acolhimento e desenvolvimento emocional vem a serviço do desenvolvimento pessoal desse educador. Uma coisa é a formação técnica, e outra coisa é a formação pessoal.

Concordando com o pensamento da gestora 02, a professora 01 reforça a ideia do cuidado como forma de motivação ao dizer que “um gestor eu acho que ele tem que fazer o que a gente faz com as crianças. Motivar os adultos. Encorajar os adultos. Escutar os adultos”. A professora 02 complementa:

Quando a gente se encontra em uma situação assim, que é um desafio, a gente também se sente amparado e acolhido. A gente tem a escuta, e pode ver como é que a gente pode melhorar, como é que a gente pode resolver.

Certamente, liderar não é apenas comandar, tomar decisões e ditar regras, um gestor precisa cuidar da sua equipe. A cultura do cuidado é inspiradora e, geralmente, repercute em um modelo de comportamento que os liderados desejam seguir. Uma equipe que se sente cuidada, que percebe que sua liderança se importa com ela, apresenta-se mais engajada, mais produtiva e comprometida com os objetivos coletivos.

Além do acolhimento e do cuidado é preciso que os saberes sejam compartilhados, no intuito de promover a integração e colaboração de todos. Morin

(2011) reflete sobre os saberes divididos por disciplinas, que se aplicam às escolas de Ensino Fundamental e Médio, entretanto, sua explicitação remete também à setorização, muitas vezes presente na escola de Educação Infantil, ao que ele nos alerta sobre a importância de contextualizar os saberes.

O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente os vínculos com seus concidadãos) (Morin, 2011, p. 40).

Morin (2011) defende uma educação de saberes compartilhados. Os conhecimentos das partes não são descartados em detrimento dos conhecimentos das totalidades, mas é preciso conjugá-los. Nesse sentido, um gestor deve dividir os saberes, as responsabilidades e as tomadas de decisões, promovendo uma maior autonomia, maior envolvimento e uma gestão coletiva e compartilhada. A professora 03 fala sobre confiança, cumplicidade, intimidade e cuidado na sua relação com a sua gestora:

A Rosane é uma boa gestora para mim. Eu confio extremamente nela. E ela confia extremamente em mim. Quando acontece qualquer coisa com a minha família, eu já sei que ela está do meu lado. Porque ela sabe se eu não estou bem sem a gente não ter nem falado, mas ela sabe. Esse apoio que ela me dá reflete lá na minha sala, entendeu? Então, assim, tudo o que ela faz de bom para mim, vai para as crianças, porque eu vou estar bem.

Essa relação que a professora 03 menciona pode ser construída entre educadores e gestores. Ao relatar a postura da coordenadora pedagógica da sua escola, a educadora demonstra com suas palavras e expressões que se sente vista, se sente valorizada, se sente percebida por alguém que lidera o seu trabalho. Com certeza, como ela mesma diz, esse olhar e dedicação da gestão refletirá no fazer pedagógico em sala de aula. A gestora 01 também compartilha seu ponto de vista em relação à liderança, que exerce e a dimensão daquilo que os professores recebem dela:

Eu acho que às vezes, uma gestão que não tenciona muito, que não cobra tanto, que não fica num ambiente muito sobrecarregado e tenso, os profissionais são mais leves na sala de aula, são mais leves com as crianças. Então, eu acredito que tendo uma gestão leve, afetiva, amorosa, compreensiva, empática, os profissionais serão assim. Quero que os profissionais sejam assim em sala de aula, porque estão num ambiente legal, que valoriza eles, que trata eles bem e conseqüentemente, eles vão estar

bem, trabalhando com as crianças, porque estão felizes, estão tranquilos. E a criança vai receber uma educação adequada, nesse sentido.

A professora 03 e a gestora 01 falam sobre sensibilidade e compreensão, elementos que podem conferir leveza ao ambiente educacional. Morin (2011) defende a ética da compreensão como um dos valores a ser conquistado para buscarmos uma educação transformadora. Ele diz que, “se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas” (Morin, 2011, p. 100). Nesse sentido, entendemos que a compreensão precisa ser cultivada no ambiente escolar por gestores, educadores, familiares e crianças. Se soubermos praticar a compreensão em nossas relações interpessoais, estaremos nos tornando pessoas melhores e promovendo um ambiente pacificador. Segundo Morin (2011), a única questão que não pode ser tolerada são os insultos, as agressões ou atos homicidas, esses devem ser combatidos, de resto, tudo pode ser compreendido e, para que isso ocorra, é preciso que se estruture uma cultura organizacional na escola, e isso precisa partir da gestão.

Finalizo esta seção entendendo que a gestão escolar atravessa, de forma muito particular, o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, uma vez que ela é a maior responsável por estruturar processos e políticas que possam promover uma aprendizagem integral para esses sujeitos. De acordo com os dados coletados junto aos entrevistados, depreendo que é o gestor escolar o responsável por definir um planejamento capaz de contemplar o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e psicomotor das crianças, e é esse mesmo gestor que vai garantir que os direitos das crianças sejam atendidos de acordo com as normativas estabelecidas.

Fica sob a responsabilidade do gestor escolar a formação continuada dos educadores e o acolhimento necessário para que se estabeleça uma cultura organizacional desejável. Além disso, os espaços físicos dispostos precisam ser organizados para que o ambiente seja convidativo e para que crianças e educadores se sintam confortáveis e atendidos em suas necessidades. A parceria com as famílias, tema de suma importância, que abordarei na próxima seção, também dependerá da gestão da escola e do quanto será oportunizada e incentivada a troca e os momentos de integração no ambiente escolar. Atendendo todas essas frentes, a gestão escolar possibilita que as crianças, em sua primeira infância, desenvolvam-se de forma plena e adequada.

## 5.5 RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

A relação entre família e escola deve ser uma parceria baseada na confiança, no diálogo e no comprometimento com o nosso ponto em comum: a criança. Atualmente, é comum presenciarmos, em diferentes espaços, famílias que reclamam das posturas dos profissionais da escola e educadores que reclamam das famílias que atendem. Cada vez mais comuns, essas queixas vão multiplicando-se nos grupos de WhatsApp dos pais e das equipes escolares. Mas porque todo este estranhamento? Não estamos todos a serviço do bem-estar e desenvolvimento das crianças? Não queremos todos os mesmos objetivos? Que nossas crianças se desenvolvam de forma integral e sejam felizes? O empasse entre familiares e escola é uma realidade que está posta em muitos contextos. Mas qual será a fragilidade que compromete essas relações?

Durante as trocas com os educadores entrevistados, foi possível perceber algumas dificuldades presentes na parentalidade da atualidade. A professora 02 relatou, sem constrangimento, suas hipóteses sobre o que presencia atualmente:

Tem muitos pais que trabalham muito, deixam as crianças muito tempo aqui e acabam não dando o limite que às vezes a gente tem que dar por parte da família. Quando os professores vão dar o limite necessário isso não é bem-visto.

A professora 01 complementa:

São pais desconfiados. A gente não conquista a confiança no início do ano, eu vejo que é muito difícil. Tudo é questionado para as crianças em casa do que foi feito, do que foi dito. Mas ao passar do tempo, digo ali por maio e junho, tu já vêes que eles conhecem um pouco mais do trabalho, entendem o que está acontecendo. E aí até confiam, mas com pezinho atrás.

As educadoras entrevistadas apresentam pontos importantes para a nossa discussão. Elas falam sobre a vida apressada dos pais da atualidade e, como consequência disso, o pouco tempo de qualidade em família, e ainda falam sobre limites que não são impostos aos filhos e sobre confiança. Nesse sentido, o Parecer nº. 20/2009 alerta sobre os papéis distintos que ocupamos enquanto família e escola, bem como a receptividade que a instituição precisa ter a fim de entender diferentes culturas familiares:

O trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores as compreendam como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma série de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos. O importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos. Nessa perspectiva, as professoras e professores compreendem que, embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destas. Cada família pode ver na professora ou professor alguém que lhe ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões sobre como a experiência na unidade de Educação Infantil se liga a este plano. Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pode aprender os aspectos mais salientes das culturas familiares locais para enriquecer as experiências cotidianas das crianças (Brasil, 2009, p. 13).

Os educadores precisam enxergar as famílias como parceiras no processo educativo das crianças, porém, compreendendo que ocupam papéis distintos na formação destes indivíduos. A equipe escolar precisa ter clareza de que desempenha uma função que complementa as ações da família e, nesse viés, respeitar e valorizar as diferentes culturas familiares é essencial, porque de nada adianta colocar-se no papel de quem acusa sem compreender os contextos. Se uma família é mais ausente, trabalha muito, é provável que isso ocorra por algum determinado motivo, mas se entendemos que esse movimento familiar está afetando o desenvolvimento da criança, cabe à instituição alertar os familiares no intuito de ser apoio, suporte, parceria, e não para causar culpa, desconforto e acusação.

A falta de limites bem definidos também pode dar-se de forma estratégica, dialogando com os responsáveis e realizando combinados que possam anteceder nossas ações. Assim, os pais não são pegos de surpresa e não ficam apenas com as queixas das crianças sem uma explicação melhor do contexto. Por mais que a família seja ausente, se estiver alinhada com a escola certamente facilitará o trabalho dos educadores na busca pelo desenvolvimento integral de suas crianças.

A confiança, tão necessária nessa relação família e escola, foi colocada em pauta pelas educadoras 01 e 02, entretanto, também foi assunto discutido pela gestora 01. Ela compartilhou:

Eu acredito que a escola também tem um papel de formação com os pais para ajudá-los e auxiliá-los a atender melhor essa criança em casa. Porque muitos pais pela sobrecarga de trabalho, pelo ritmo intenso de trabalho, pela falta de intimidade com os filhos, que muitos não conseguem ter por causa do seu trabalho e por causa de suas vidas pessoais, vejo eles mais perdidos. Sim, mais do que antes, com mais incertezas. E são pais questionadores. Então, há anos, o que a escola falava era lei, era respeitado. Agora eles questionam a escola, eles questionam os profissionais da escola. Então são

pais que questionam mais, mas são pais mais inseguros. São pais mais difíceis de ter confiança no teu trabalho, na tua equipe, com certeza.

A gestora divide uma impressão de sua realidade, que dialoga com o que foi tratado até aqui. Muito provavelmente, os pais dessa comunidade escolar são inseguros, desconfiados e questionadores porque estão em busca de compreender o processo de formação de seus filhos. Como a escola poderia transformar essa realidade que se apresenta? Ela mesma responde a essa questão quando diz: “Eu acredito que a escola também tem um papel de formação com os pais para ajudá-los a entender melhor essa criança em casa”. O Parecer nº. 20/2009 também aponta alguns caminhos para que isso aconteça:

A perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade requer que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam (Brasil, 2009, p. 13).

Uma coisa é certa: “[...] espaços e tempos para a participação, para o diálogo e escuta cotidiana das famílias” precisam ser parte do currículo das escolas das infâncias. Não podemos chamar as famílias apenas ao final de um semestre para receber um retorno do desenvolvimento das crianças; não podemos entender que convidar as famílias para uma exposição ao final de um projeto é o suficiente. A família precisa andar junto, precisa sentir-se parte, precisa ouvir e ser ouvida, precisa participar. Dessa forma, oportunizaremos uma troca mais efetiva que, provavelmente, será subsídio essencial para que a relação de confiança se estabeleça.

Na escola 02, a cultura de participação das famílias já está estabelecida, segundo o que a gestora 03 nos relatou:

Quem educa é a família. A gente tem que ter um trabalho junto com a família. Sim, aqui a gente trabalha junto, a família e a escola. A gente precisa dessa família que, mesmo ausente, mesmo com pouco tempo, mesmo trabalhando um monte, a gente precisa deles. Tem a parte deles, né?

A gestora 02 também defende essa aproximação com a família como um ponto importante que precisa estar bem orquestrado pela escola:

Hoje a gente fala muito em educação parental, e é isso, criar espaços de palestras, criar espaços de atendimento, criar espaços de formação também

para esses pais, para que estejam bem alinhados com os manejos e ofertas que a escola está dando.

É importante entendermos que o movimento de aproximação para dar início a essa relação tem que partir da instituição, porque as famílias tendem a esperar a iniciativa dos educadores para conversar, tendem a aguardar o cronograma anual da escola para organizarem suas agendas e participarem das atividades e dos encontros. Embora muitas escolas coloquem-se à disposição para o diálogo, ele só acontece, de fato, quando a escola sistematiza os encontros, quando propõe as formalizações. Portanto, conforme orientação legal da normativa de caráter mandatório citada anteriormente, é preciso que isso esteja no currículo das instituições.

Para finalizar essa seção, menciono uma fala com uma visão mais humanizadora, como exemplo, para ilustrar como podem dar-se as relações entre família e escola. A professora 03, em sua entrevista, ao falar sobre as famílias, compartilhou:

Esses dias tinha uma mãe chorando na minha janela. E nós não podemos atender na janela, mas eu fiquei com um dó porque ela estava chorando. Aconteceu um acidente com a criança e foi com ela e o pai da criança encheu ela de desaforo. E ela estava chorando na janela. Aí eu escutei, disse para ela falar comigo de noite no whats que a gente conversava.

Com certeza, a relação discutida aqui é expressamente profissional, e talvez possamos pensar que essa disponibilidade da professora não seria correta, pois a mãe da criança não é sua amiga, trata-se de uma relação profissional. Entretanto, analisando por um outro ponto de vista, podemos refletir acerca da educação para o ensino da condição humana, tão defendida por Morin (2011). Segundo o autor, a educação do futuro precisa considerar a complexidade humana, a diversidade dos indivíduos e aquilo que é comum entre os cidadãos da terra. Acolher essa mãe necessitada, mais do que aproximar-se da família da criança e, por sorte, ter sua parceria, é uma grande oportunidade de exercer, aprender, ensinar e experimentar uma educação centrada na condição humana. A professora 03 finaliza seu depoimento falando sobre o ideal de família que, segundo ela, não existe:

Primeiramente, assim, o que eu faço? Eu digo para eles que o filho deles é meu também. Eu divido o amor deles comigo, então fica uma responsabilidade dividida. Tem a parte que eles fazem e a parte que eu faço. Eu não posso me queixar das minhas famílias, te juro, porque dentro do que eles podem, eles dão o melhor, sabe? Eu não busco um ideal de família, eu

respeito o que eles conseguem. Não existe o ideal. Eu não estou lá, entende? Não existe, não existe o ideal. Tu pode chegar aqui na escola, com aquela mochila perfeita, linda, maravilhosa. E tu não sabe o que acontece na escola.

A educadora oferece uma opinião crítica sobre a noção de “família ideal”, porque as realidades familiares precisam ser respeitadas, de acordo com suas possibilidades e esforços. Na fala da professora, fica evidente que existe uma divisão do cuidado e do amor entre escola e família, em que cada parte desempenha um papel importante, porém, distinto na formação das crianças. A reflexão da educadora convida a olhar para as famílias das nossas instituições com maior empatia, sem impor padrões de perfeição ou julgamentos. A esse respeito, é necessário construir uma parceria colaborativa entre escola e família, reconhecendo as limitações e singularidades de cada núcleo familiar, ao invés de buscar ou esperar por um modelo “ideal”.

#### 5.6 O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA E SEU IMPACTO SOCIAL E COMUNITÁRIO

Já foi compreendido, até aqui, que o desenvolvimento socioemocional das crianças na primeira infância é de responsabilidade coletiva, ou seja, que familiares, educadores e comunidade colaboram significativamente para o desenvolvimento das competências emocionais das crianças pequenas. Os vínculos afetivos, a interação social, o autoconhecimento e a construção da identidade são elementos importantes para que esse indivíduo possa constituir-se social e emocionalmente de forma adequada.

Os participantes da pesquisa apresentaram-se comprometidos com o papel da instituição nesse processo de desenvolvimento das crianças e, além disso, demonstraram possuir conhecimento das responsabilidades legais da escola, previstas no Parecer nº. 20/2009 e respaldadas nas orientações da BNCC, em seu recorte para o nível de escolaridade da Educação Infantil.

Durante as trocas que tive com os participantes, alguns deles apresentaram questões importantes, de impacto social, que, na opinião deles, poderão interferir ou comprometer a busca pelas habilidades socioemocionais que tanto se persegue. A professora 02 contribuiu dizendo o seguinte: “Eu espero que as crianças possam dar conta no seu tempo, que nada seja numa pressão, que eles não tenham a cobrança

de sair da Educação Infantil sabendo tudo”. Na visão dessa educadora, existe uma aceleração, especialmente, no que diz respeito ao aspecto cognitivo, que é socialmente imposto às crianças na primeira infância. Não se consideram os processos, tão importantes nessa fase da vida, mas sim os resultados. Segundo ela, existe uma demanda, especialmente por parte dos familiares, de que as crianças saibam, por exemplo, ler e escrever ao final da Educação Infantil. A professora 01 também compartilhou suas impressões sobre este aspecto:

Elas estão muito sobrecarregadas com tudo. Hoje em dia é a internet. É tempo deixado de lado de viver a infância. É uma infância diferente da nossa, não é aquela coisa de pular corda, de pular amarelinha, de brincar livre. O brincar é diferente.

A educadora percebe que as infâncias da atualidade sofreram alterações em seu brincar, se comparadas às gerações anteriores. Segundo ela, elas estão com um déficit de tempo livre, de brincar na rua, de experimentar esse contexto social que tanto colabora para o desenvolvimento delas. A gestora 01 confirma essa análise:

São crianças que não convivem com animais, que não convivem com a natureza. É um déficit dessa infância. Se eles não sabem que eles precisam disso, a gente precisa saber. Acho que é uma infância muito ligada à tecnologia e, por mais que a escola queira fugir disso, eu penso que tem que caminhar junto também, para que eles saibam fazer uso da tecnologia de forma adequada.

As entrevistadas destacam a questão do uso de telas como uma problemática dos tempos atuais, porque, por mais que esses recursos não sejam utilizados na escola, elas percebem que o uso demasiado no contexto familiar interfere na aprendizagem. Na análise delas, quando comparamos esse índice com o das gerações anteriores, o contato com os elementos naturais, as propostas ao ar livre se dão de forma diferente pelas crianças da atualidade. As crianças, desde muito cedo, estão em contato com a tecnologia, e isso tem impactado no desenvolvimento delas.

Dentre os aspectos que foram discutidos nas entrevistas, outro ponto de extrema relevância foi levantado pela gestora 01:

Eles vivem muito no mundinho deles, são famílias cada vez menores e às vezes eles têm muita dificuldade de lidar com as diferenças dos outros. Porque o convívio com uma família menor, não é aquele monte de primo que eu já tenho conflitos. Daqui a pouco em casa eu já tenho que resolver algumas questões. Acho que são crianças com dificuldade de

relacionamento, que chegam muito para a gente aqui, que a gente tem que ajudar também eles a viver melhor nessa sociedade, nesse grupo de mais pessoas, que não é só o meu núcleo familiar.

Segundo a participante, em seu contexto escolar, as famílias são muito pequenas, com um ou, no máximo, dois filhos, o que resulta em núcleos familiares restritos e pouca exposição social para esses indivíduos. Ela relatou que os problemas de convivência entre as crianças e entre as próprias famílias acentuaram-se bastante nos últimos tempos, e que a comunidade escolar dela não lida muito bem com as diferenças, tendo baixa tolerância quando se relacionam nos espaços escolares.

Encontramos, neste ponto da pesquisa, alguns temas importantes para serem discutidos. A família, a escola e a comunidade precisam estar comprometidas com o desenvolvimento das crianças, entretanto, existem fatores externos, presentes na realidade atual que interferem no processo de aprendizagem das crianças. É necessário recalcular a rota e redefinir nossas atitudes em prol desse objetivo maior, que é a busca por uma sociedade emocionalmente mais madura, o que só será alcançado por meio da educação.

Ao observar o contexto descrito pelas participantes da escola 01, percebo que muitas famílias com melhores condições financeiras estão extremamente focadas em proporcionar aos filhos atividades extracurriculares que prometem garantir um futuro bem-sucedido. Entre as prioridades dessas famílias estão: aprender inglês, dominar robótica, realizar cálculos avançados e até ler e escrever já na primeira infância. Nesse cenário de alta competitividade, o essencial para as crianças nessa fase é frequentemente negligenciado. O psicólogo e pesquisador Peter Green, durante a Vigésima Reunião Internacional da Associação Internacional do Brincar (IPA), em 2017, enfatizou que, "em nome da educação estamos tragicamente tirando das crianças o direito de aprender!" (Green *apud* Dietrich, 2017, on-line).

Os educadores entrevistados identificaram diferenças marcantes no comportamento das crianças em relação às experiências vividas: as crianças que têm contato frequente com a natureza apresentam-se de forma distinta daquelas que passam a maior parte do tempo em frente às telas. Gianfranco Zavalloni (2015) aponta o quanto somos nostálgicos em relação às experiências na natureza durante nossa infância, ressaltando que estar em meio ao ambiente natural nos causa prazer e memórias saudosas. Ele questiona: do que as crianças de hoje sentirão saudade no futuro? Irão valorizar o contato com o meio ambiente? Geralmente, as pessoas

importam-se com aquilo de que participam. Vivenciar a natureza, observar os processos naturais e entender as transformações dos seres vivos cultiva empatia pelo meio ambiente. Para que os futuros cidadãos cuidem do mundo ao seu redor, é crucial que vivam essas experiências e desenvolvam um senso de responsabilidade por elas.

Nesse contexto, a escola torna-se o principal espaço de socialização. Portanto, é fundamental que os educadores promovam a conscientização junto às famílias e à equipe escolar sobre a relevância do brincar livre, do respeito ao ritmo natural das crianças, da interação com a natureza, da redução do uso de telas e da socialização. Todos devem compreender que o brincar é indispensável para a educação, servindo como base essencial para o aprendizado nos primeiros anos de vida, e é responsabilidade da escola criar ambientes que promovam debates sobre esses temas, bem como garantir espaços dedicados ao brincar livre.

Para alcançar um desenvolvimento socioemocional saudável, é fundamental reconhecer que a brincadeira é a principal ferramenta nesse processo, pois durante o brincar as crianças recriam situações do cotidiano para melhor compreendê-las. O faz de conta é um recurso poderoso para estimular a imaginação e a criatividade, além de promover o avanço no desenvolvimento cognitivo, a ampliação das relações sociais, o exercício da autonomia e a vivência de experiências sensoriais. Por meio do brincar, as crianças também manifestam sentimentos e emoções, estabelecem relações e exploram novas possibilidades. Como descreve Silva (2011, p. 20),

na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem a vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida.

Mais do que essencial para o desenvolvimento integral, o brincar é um direito, que deve ser garantido! O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), no capítulo II, artigo 16, inciso IV, reconhece o brincar como um direito fundamental das crianças. Essa e outras normativas orientam as práticas pedagógicas nas escolas de Educação Infantil, isto é, não se trata de uma escolha, mas de uma obrigação legal. O Parecer nº. 20/2009 (Brasil, 2009) enfatiza que as instituições de ensino devem incluir a educação integral em suas propostas pedagógicas, garantindo a efetiva implementação do brincar como parte essencial desse processo.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e à aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2009, on-line).

A UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), uma agência da ONU que apoia crianças em todo o mundo, instituiu o Dia Mundial do Brincar, celebrado em 28 de maio, iniciativa que busca conscientizar a população sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil. Muitas instituições educativas aproveitam essa data para promover discussões entre suas equipes e comunidades escolares. Apesar desses avanços, ainda é necessário ampliar o debate para outros setores da sociedade, garantindo visibilidade e relevância a esse tema tão essencial.

Nesse sentido, a gestora 01 discorre sobre uma perspectiva de futuro que evidencia a compreensão da importância daquilo que é essencial na Educação Infantil:

Me orgulho muito mais de encontrar pessoas que me falam que a minha escola entregou para o Ensino Fundamental crianças empáticas, afetuosas e respeitadas, do que entregou uma criança que está lendo e escrevendo ou que está contando até 1000. Então, acho que uma criança madura emocionalmente é meio caminho para todas as outras coisas que ela vai ser capaz e vai ser consequência disso tudo também. O aprendizado vai vir junto, não tenho dúvidas disso, que o cognitivo vai vir, vai caminhar junto.

O desejo de um desenvolvimento socioemocional saudável é presente no discurso da gestora 03 também:

Desejo que as crianças que receberam uma boa educação aqui levem isso para a vida, as coisas boas que aprenderam aqui na escola. Que sejam pessoas de bem, acolhedoras, carinhosas, que saibam retribuir tudo aquilo que eles ganharam aqui dentro. Que continuem se desenvolvendo e que sejam felizes.

Além disso, a gestora 02 evidencia a importância das aprendizagens socioemocionais tão discutidas até aqui:

Eu acho que o sonho de todo educador e de todo profissional da saúde e da educação é poder contribuir com a formação de um sujeito integrado, um sujeito capaz de criar, um sujeito capaz de criticar, de ter autonomia nas suas ideias, de poder ter respeito pelo outro, ter cuidado com essa sociedade no ponto de vista humano e institucional. Um cuidado mínimo que a gente vê as

crianças aprenderem com a separação do lixo, o cuidado com o material da sua escola, com seu brinquedo, isso extrapola no cuidado social.

A professora 03 também deixou claro que o que mais busca na formação das crianças está totalmente interligado com o tema central desta pesquisa:

Eu quero que os meus alunos sejam pessoas amorosas, que levem o amor para a vida deles. Que saibam que o amor é tudo. O amor constrói, o amor salva. O amor é bonito em todas as relações. Eu não quero ter um aluno doutor, eu quero ter um humano, um humano feliz, um humano que dê bom dia, que valorize as relações, que seja amável.

Essa professora evidencia, em outras palavras, a necessidade de que as escolas e outras instituições educativas assumam o papel de priorizar os espaços para as brincadeiras e o desenvolvimento pessoal das crianças, em vez de focarem exclusivamente em resultados imediatos, mesmo porque já é amplamente reconhecido que as experiências proporcionadas pelo brincar têm impactos duradouros e significativos. Esses momentos, vividos junto a outros ou mesmo de forma individual, são fundamentais para promover o bem-estar e um desenvolvimento socioemocional adequado para as crianças.

Talvez aquilo que buscamos não seja notado ou valorizado como deveria, mas reside na simplicidade e na grandeza do ato de brincar. Que possamos enxergar o valor desse brincar de forma clara e intensa, reconhecendo sua importância e beleza. Que todos nós possamos ser guardiões e defensores desse espaço tão essencial e poderoso!

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal objetivo estudar a relevância do papel da gestão escolar na garantia do desenvolvimento socioemocional das crianças da Educação Infantil. Ao longo das etapas deste estudo, compreendemos a importância de uma abordagem holística e integrada no ambiente escolar em que, por meio das análises e reflexões, ficou evidente que o gestor escolar desempenha um papel estratégico como articulador de práticas pedagógicas e relacionais que potencializam o desenvolvimento integral das crianças.

Analisando os objetivos específicos, constatamos que a dissertação atendeu às demandas da pesquisa porque, ao abordar o primeiro objetivo específico, compreendi que os gestores que implementam uma liderança colaborativa e afetuosa conseguem criar ambientes educacionais mais acolhedores, alinhados às normativas legais e às necessidades das crianças. A análise destacou que práticas integradas, como a promoção de espaços de diálogo e a valorização da afetividade potencializam o cumprimento da legislação brasileira para a Educação Infantil.

Quanto ao segundo objetivo, verificou-se que os princípios que norteiam a atuação dos gestores incluem a busca por uma abordagem holística, que valoriza tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o socioemocional. Os resultados indicaram que a formação continuada dos gestores é essencial para fortalecer sua capacidade de liderança pedagógica e promover estratégias efetivas de suporte emocional. Princípios como empatia, diálogo e valorização das individualidades das crianças foram frequentemente mencionados como pilares fundamentais para o sucesso dessa abordagem.

No que diz respeito ao terceiro objetivo, as entrevistas e observações realizadas evidenciaram uma variedade de movimentos e estratégias adotada pelos gestores para fomentar o desenvolvimento socioemocional. Entre as práticas observadas, destacaram-se a criação de espaços de convivência que favorecem a interação social; a implementação de programas voltados ao bem-estar docente e discente; e a articulação de atividades lúdicas que promovem habilidades socioemocionais. Essas estratégias, quando aplicadas de forma consistente, demonstraram potencial para transformar o ambiente escolar em um espaço de aprendizado integral.

A pesquisa destaca que a promoção do desenvolvimento socioemocional não pode ser entendida como um esforço isolado. Trata-se de um trabalho coletivo que exige uma gestão sensível, capaz de valorizar as relações interpessoais, o bem-estar dos profissionais envolvidos e o acolhimento das famílias como parceiros no processo educativo. Quando orientada por princípios de empatia, afetividade e compromisso com a aprendizagem integral, a gestão escolar transforma a escola em um espaço de crescimento, não apenas para as crianças, mas também para educadores e famílias.

Os desafios enfrentados pelas escolas participantes, como a gestão de equipes e a construção de um ambiente acolhedor, reforçam a necessidade de formação continuada para gestores e professores. Além disso, destaca-se a importância de dar atenção às condições emocionais e profissionais das equipes escolares e que somente por meio de uma abordagem comprometida e integradora será possível garantir o pleno desenvolvimento socioemocional das crianças.

Assim, este estudo reafirma a relevância de uma gestão escolar participativa, humanizada e comprometida com a promoção de um ambiente educacional que valorize a infância como uma etapa essencial na construção de uma sociedade mais saudável e emocionalmente equilibrada. Essa visão aponta para a urgência de políticas públicas e práticas pedagógicas que priorizem o desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil como base para uma educação de qualidade.

Acredito que este trabalho possa servir como uma contribuição significativa para enfrentar as dificuldades socioemocionais presentes no contexto escolar, e que a partir desta pesquisa possam ser desenvolvidas novas propostas de formação docente específica, projetos voltados à educação socioemocional, capacitação para gestores, espaços de integração entre família e escola, ferramentas para promoção do autoconhecimento das crianças, entre outras iniciativas.

Que este estudo seja um ponto de partida para novas investigações relacionadas às infâncias. E que, além disso, a academia continue sendo um espaço de debate e construção de soluções para a melhoria da educação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papyrus, 2000.

ALVES, Rubem. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas: Fundação Educar Dpaschoal, 2004.

ANTUNES, Diogo S. H. **Práticas meditativas: escolas em conexão com o desenvolvimento humano integral, promoção de saúde e uma cultura de paz**. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/24820/1/000505471-Texto%2bcompleto-0.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BORGES, Ana L. **Formação continuada de gestores na Educação Infantil na perspectiva da educação desenvolvente**. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/66477707-b7cc-4f31-b1c0-88b33eb917f7/download>. Acesso em: 05 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 05 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 05 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12745&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745&Itemid=866). Acesso em: 05 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 jan. 2025.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DA VIÁ, Sarah C.; DENCKER, Ada F. M. **Pesquisa empírica em ciências humanas (com ênfase em comunicação)**. São Paulo: Futura, 2001.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1959.

DIAS, Jussara V. Relações afetivas e mediação pedagógica na Educação Infantil. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020. Disponível em: <https://www2.uesb.br/ppg/ppgen/wp-content/uploads/2020/10/JUSSARA-DIAS-vers%C3%83%C2%A3o-final.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2025.

DIETRICH, Julia. “Nossa sociedade sofre de um Transtorno de Déficit de Brincar”. **Centro de Referências em Educação Integral**, 14 set. 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/nossa-sociedade-sofre-de-um-transtorno-de-deficit-de-brincar/>. Acesso em: 05 jan. 2025.

DOWBOR, Fátima F. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2008.

FALCIANO, Bruno T. **Por uma avaliação em larga escala da rede escolar que respeite a educação infantil e subsidie a gestão pública**. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: [https://www.unirio.br/ppgedu.jpg/teses/1f4c2repositorio-de-teses/1f4c22022/tese-ppgedu-bruno-tovar-falciano/at\\_download/file](https://www.unirio.br/ppgedu.jpg/teses/1f4c2repositorio-de-teses/1f4c22022/tese-ppgedu-bruno-tovar-falciano/at_download/file). Acesso em: 05 jan. 2025.

FORTUNATI, Aldo; PAGNI, Barbara. **As crianças e a revolução da diversidade**. Brasil: Buqui, 2019.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1994.

GARDNER, Howard. **Frames of mind: the theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books, 1983.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S/A, 2002.

GUEDES, Celeste M. P. C. **Diálogos com crianças sobre a escola: o cotidiano da educação infantil**. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, 2020. [https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini\\_2004\\_entrevista\\_semi-estruturada.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf). Acesso em: 27 abr. 2024.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Kátia S.; KEITH, Sherry; GIRLING, Robert. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MANZINI, Eduardo J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, **Bauru**, v. 2, p. 10, 2004. Disponível em:

MARCONI, Maria A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINO, Luiz C. Elementos para uma epistemologia da comunicação. *In*: COHN, Gabriel; BRAGA, José L.; MARTINO, Luiz C.; LOPES, Maria I. V.; SODRÉ, Muniz; SAMAIN, Etienne (org.). **Campo da comunicação**: caracterização problematizações e perspectivas. João Pessoa: UFPB, 2001.

MATIAS, Natália B. **Desafios da gestão escolar em centros de educação infantil do município de Fortaleza**. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=107321>. Acesso em: 05 jan. 2025.

MATURANA, Humberto ;VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Palas Athena, 2011.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Portugal: Europa-América, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOTINHO, Marly R. S. **Educação infantil**: o direito da criança à educação integral. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/4843/2/Marly%20Resende%20de%20Souza%20Motinho.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2025

PÁDUA, Elisabete M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PEREIRA, Lucia H. P. **Bioexpressão**: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores. Rio de Janeiro: Mauad X Bapera, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1762.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SHORE, Rima. **Repensando o cérebro**: novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

SILVA, Alessandra G. **Concepção de lúdico dos professores de Educação Física infantil**. Londrina: UEL, 2011.

SILVA, Léia K. R. **Gestão escolar democrática na educação infantil: entraves e possibilidades**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2021. Disponível em: [https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado\\_educacao/dissertacoes/06b3c800e2520cc30a00656cb9755a79.pdf](https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/06b3c800e2520cc30a00656cb9755a79.pdf). Acesso em: 05 jan. 2025.

SILVA, Maria N. **Quando crianças pensam o currículo de uma escola das infâncias: é possível uma prática cotidiana conversada com elas?** 123 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023a. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/13951/tese%20revisada%20Maria%20Odo%20Nascimento%20Silva%20-%20Marycla%20Silva.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 05 jan. 2025.

SILVA, Sirley S. A. **Espelho, espelho meu, me diga quem sou eu: a importância do cuidar e educar para o desenvolvimento socioemocional na primeiríssima infância**. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2023b.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Trad. Thomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: ARTMED, 2001.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **Do Ato ao Pensamento**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. 3. ed. Lisboa: Estampa, 1968.

ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do caracol: por uma escola lenta e não violenta**. Americana: Adonis, 2015.

## APÊNDICE

### Roteiro da entrevista semiestruturada – Perguntas desencadeadoras para os gestores e professores

1 – Dados Pessoais:

Nome:

---

Idade:

---

Sexo:

---

Formação:

---

Escola:

---

Cargo que ocupa:

---

Tempo de experiência docente:

---

Tempo de experiência na gestão:

---

Tempo de experiência nesta instituição:

---

2 – Como você entende o espaço escolar como facilitador do desenvolvimento de uma criança na primeira infância?

---

---

---

---

---

---

---

3 – Como você enxerga a afetividade no processo educativo?

---

---

---

---

---

---

---

---

4 – Qual o papel do gestor escolar no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional de uma criança da Educação Infantil?

---

---

---

---

---

---

---

---

5 – Quais subsídios um educador necessita para ofertar uma educação de qualidade ao seu grupo de crianças?

---

---

---

---

---

---

---

---

6 – Na sua opinião, como podemos garantir uma educação integral?

---

---

---

---

---

---

---

---

7 – Qual a relação entre educação integral e educação inclusiva?

---

---

---

---

---

---

---

---

8 – De que forma o Parecer N°20/2009, da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, em seu recorte para a Educação Infantil, impactam na sua prática?

---

---

---

---

---

---

---

---