

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Raquel Maria Putini**

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: PRÁTICAS E DESAFIOS EM INSTITUIÇÕES DA REDE  
MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL**

**São Caetano do Sul –SP  
2026**

**Raquel Maria Putini**

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: PRÁTICAS E DESAFIOS EM INSTITUIÇÕES DA REDE  
MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação –  
Mestrado Profissional - da Universidade  
Municipal de São Caetano do Sul como  
requisito parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de  
Professores e Gestores**

**Orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda**

**São Caetano do Sul-SP  
2026**

#### FICHA CATALOGRÁFICA

Putini, Raquel Maria.

A gestão democrática e participativa na Educação Infantil: práticas e desafios em instituições da rede municipal de São Caetano do Sul / Raquel Maria Putini – São Caetano do Sul – USCS, 2026. 110f.

Orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Mestrado Profissional em Educação, 2026.

1. Gestão democrática. 2. Participação. 3. Educação Infantil. 4. Gestão escolar. 5. Práticas institucionais. 2026.

Miranda, Nonato Assis de. II. Universidade de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**

**Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitor de Pós-graduação e Pesquisa**

**Prof. Dr. Eduardo de Camargo Oliva**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação**

**Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 02/02/2026 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda - orientador (USCS)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia - membro titular interno (USCS)

Profa. Dr<sup>a</sup>. Hercília Maria de Moura Vituriano (UFMA)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me concedido a oportunidade de chegar até aqui e por me sustentar ao longo de toda essa trajetória. À minha família, que sempre esteve ao meu lado, oferecendo apoio, compreensão e incentivo nos momentos mais desafiadores.

À minha filha, Giovanna, razão maior de meu esforço e minha dedicação; ao meu noivo, Ricardo, pelo companheirismo, pela paciência e pelo apoio constante; e aos meus pais, pelo amor incondicional e por serem minha base.

Aos meus colegas, pelas trocas, pelos aprendizados e pela parceria ao longo do percurso acadêmico.

Ao meu professor orientador, Nonato, pela orientação, confiança e contribuições fundamentais para a construção deste trabalho.

Agradeço, ainda, à Prefeitura de São Caetano do Sul, pela concessão da bolsa de estudos, que tornou possível a realização deste sonho.

## RESUMO

A gestão democrática, princípio estruturante da educação brasileira, orienta a organização das instituições de Educação Infantil e demanda práticas de participação, diálogo e corresponsabilização no cotidiano escolar. No município de São Caetano do Sul, onde a rede apresenta tradição normativa e consolidada estrutura de atendimento, ainda persistem desafios para garantir que tais princípios se materializem de forma equânime entre as unidades. Partindo desse cenário, esta pesquisa buscou responder como os princípios da gestão democrática são compreendidos e expressos nas práticas das diretoras das instituições de Educação Infantil do município, bem como quais desafios se colocam para sua efetivação. **O objetivo geral consistiu em analisar como os princípios da gestão democrática são implementados nas escolas de Educação Infantil da rede municipal de São Caetano do Sul, identificando as práticas adotadas e os desafios enfrentados pelas equipes gestoras.** A investigação adotou abordagem qualitativa, utilizando análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos das cinco instituições participantes e entrevistas semiestruturadas com suas diretoras, permitindo triangulação entre o discurso institucional, o vivido no cotidiano e as referências teóricas da área. O referencial teórico abrange contribuições sobre gestão democrática, participação, escuta das crianças e organização da Educação Infantil. Os resultados evidenciaram avanços na formalização da participação em documentos oficiais, mas também revelaram fragilidades na institucionalização de práticas coletivas, na atuação dos órgãos colegiados e na ampliação da participação das famílias e das crianças nos processos decisórios. As gestoras reconhecem a importância da gestão democrática, embora enfrentem limites estruturais, culturais e organizacionais que impactam sua implementação. Conclui-se que o fortalecimento da gestão democrática exige formação continuada, revisão de dispositivos institucionais e ampliação de espaços de diálogo. **Como produto educacional resultante do mestrado profissional, foi elaborado um *blog* de autoformação destinado às equipes gestoras da Educação Infantil. Nesse espaço, reúnem-se materiais de estudo, orientações e subsídios práticos com o intuito de apoiar e fortalecer processos participativos no cotidiano das instituições.**

**Palavras-chave:** gestão democrática; participação; educação infantil; gestão escolar; práticas institucionais.

## ABSTRACT

Democratic management, a central principle of Brazilian education, guides the institutional organization of Early Childhood Education and requires practices of participation, dialogue, and shared responsibility in the daily life of schools. In the municipality of São Caetano do Sul, where the local education system presents a strong normative tradition and a consolidated structure of provision, challenges remain in ensuring that such principles are effectively implemented across institutions. Within this context, this study investigates how democratic management principles are understood and expressed in the practices of school principals in Early Childhood Education, as well as the obstacles that hinder their consolidation. The general objective was to analyze these understandings and practices, relating them to what is established in institutional documents and in national and municipal educational guidelines. The research adopted a qualitative approach, using documentary analysis of the Pedagogical Political Projects from five institutions and semi-structured interviews with their principals, allowing triangulation between institutional discourse, everyday experiences, and theoretical contributions. The theoretical framework includes discussions on democratic management, participation, children's voices, and the organization of Early Childhood Education. The findings indicate advances in the formalization of participation within official documents but also highlight weaknesses in the institutionalization of collective practices, the functioning of collegial bodies, and the inclusion of families and children in decision-making processes. The principals recognize the relevance of democratic management, yet face structural, cultural, and organizational constraints that affect its implementation. The study concludes that strengthening democratic management requires ongoing professional development, revision of institutional mechanisms, and the expansion of spaces for dialogue. As an educational product, a self-training blog was developed to support school management teams, providing study materials, practical guidance, and resources to foster participatory processes within Early Childhood Education institutions.

**Keywords:** democratic management; participation; early childhood education; school management; institutional practices.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Marcos legais e curriculares da Educação Infantil relacionados à gestão democrática.....	30
Quadro 2 - Síntese dos procedimentos metodológicos da pesquisa.....	53

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
API	Auxiliar Primeira Infância
APM	Associação de Pais e Mestres
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CECAPE	Centro Educacional De Capacitação Profissional
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
HPC	Horário Pedagógico Coletivo
HPI	Horário Pedagógico Individual
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEEDUC	Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	21
2.1 Da administração à gestão educacional: fundamentos e desafios.....	21
2.2 Gestão democrática como dimensão da qualidade na Educação Infantil .....	27
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	34
3.1 Contexto da pesquisa.....	37
3.2 Fontes de dados .....	40
3.3 Participantes .....	43
3.4 Procedimentos de coleta de dados .....	45
3.5 Procedimentos de análise dos dados.....	46
3.5.1 Análise de conteúdo: construção das categorias .....	47
3.5.2 Análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos.....	48
3.5.3 Triangulação dos dados .....	50
3.6 Aspectos éticos .....	51
<b>4 RESULTADOS</b> .....	56
4.1 Participação e instâncias colegiadas.....	57
4.2 Escuta e diálogo com a comunidade.....	60
4.3 Protagonismo infantil.....	62
4.4 Concepções de infância .....	64
<b>5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM AS DIRETORAS</b> .....	68
5.1 Concepções de gestão democrática e papel da direção.....	70
5.2 Participação e instâncias colegiadas na prática cotidiana.....	72
5.3 Relação instituição–família na perspectiva das diretoras.....	74
5.4 Escuta das crianças e organização do cotidiano .....	77
5.5 Tensões, limites e possibilidades da gestão democrática.....	80
5.6 Articulação das entrevistas com a análise documental .....	83
<b>6 O PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	86
6.1 Descrição do produto educacional .....	88
6.2 Justificativa pedagógica do produto educacional .....	90
6.3 Articulação entre o produto educacional e os resultados da pesquisa .....	92
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	96

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	99
<b>APÊNDICES</b> .....	105
<b>ANEXOS</b> .....	106

## MEMORIAL

Nasci em 1988. Costumo pensar que não foi apenas o ano em que comecei a existir, mas o ano em que o Brasil também decidiu se reinventar. Na ocasião, a Constituição Federal foi promulgada, devolvendo ao país a esperança democrática e afirmando a educação como direito de todos e dever do Estado. Gosto de imaginar que cresci com essa promessa. Enquanto o país aprendia novamente a respirar democracia, eu aprendia a existir.

Escrever este memorial é, de certa forma, reconhecer que minha trajetória pessoal e profissional nunca esteve dissociada do tempo histórico que me atravessou. Não vivi à margem dos acontecimentos; fui sendo formada por eles — ainda que, muitas vezes, sem perceber.

### a) Primeiros passos – 1992

Iniciei minha vida escolar em 1992. Não me lembro das manchetes dos jornais, mas o país vivia o *impeachment* de seu presidente e aprendia, de maneira intensa, o que significava responsabilidade política e mobilização social. Minha memória não guarda discursos políticos, mas guarda cheiros de sala de aula, o barulho das carteiras sendo arrastadas, o medo inicial e a curiosidade que sempre falava mais alto.

Enquanto o Brasil enfrentava crises econômicas e buscava estabilidade, eu enfrentava meus primeiros desafios escolares. Aprender a ler foi, talvez, minha primeira grande conquista. Ali, sem saber, iniciava-se um vínculo profundo com o universo da educação.

### b) Adolescência e descoberta – 2002

Em 2002, ao iniciar o Ensino Médio, eu já percebia a educação como caminho. O país elegia um novo presidente e discutia ampliação de oportunidades educacionais. O Enem ganhava força. Falar de universidade deixava de ser um sonho distante para muitos jovens brasileiros — inclusive para mim.

Eu começava a compreender que estudar não era apenas cumprir etapas, mas projetar futuro. Havia inquietações próprias da adolescência, dúvidas sobre quem eu seria, porém uma certeza já se desenhava: a educação não era apenas um espaço pelo qual eu passaria; seria o espaço no qual eu desejava permanecer.

c) A escolha pela Pedagogia - 2005

Em 2005, ingressei no curso de Pedagogia na PUC. Essa escolha não foi aleatória. Foi amadurecida pelas experiências escolares, pelas observações silenciosas das relações dentro da escola e pelo desejo de compreender os bastidores do processo educativo.

A universidade ampliou meu olhar. Passei a entender que a escola é também espaço político, social e humano. Que ensinar envolve responsabilidade ética. Que educar é sempre um ato de compromisso com o outro.

Enquanto o país vivia debates políticos intensos e programas sociais ampliavam o acesso à educação, eu consolidava minha identidade profissional.

d) Formação continuada e serviço público – 2008 a 2010

Em 2008, realizei minha primeira pós-graduação. Escolher continuar estudando foi, para mim, uma afirmação de propósito. Nunca vi a formação como etapa concluída, mas como movimento permanente.

Em 2010, ingressei na Prefeitura de São Caetano do Sul. Ali deixei de ser apenas estudante da educação para me tornar agente ativa dentro da rede pública. Foi um marco. A escola pública passou a ser meu espaço cotidiano de atuação, desafio e aprendizado.

d) Maternidade e amadurecimento - 2012

Em 2012, tornei-me mãe. A maternidade transformou minha forma de olhar para a infância, para as famílias e para a própria escola. Passei a compreender, de maneira mais profunda, o que significa confiar um filho à instituição escolar.

Ser mãe e educadora, simultaneamente, ampliou minha sensibilidade e fortaleceu minha responsabilidade profissional.

e) A função de orientadora – 2014

Em 2014, iniciei minha atuação como Orientadora Educacional. Foi uma transição importante. Deixei de olhar apenas para a sala de aula e passei a olhar para a escola como organismo vivo: conflitos, escutas, mediações, articulações. Compreendi que a gestão e a orientação exigem equilíbrio, firmeza e empatia.

Enquanto o país vivia tensões políticas e sociais, dentro da escola, eu reafirmava diariamente a importância do diálogo e da gestão democrática.

f) O mestrado – 2024

Em 2024, iniciei o mestrado. Não foi apenas continuidade acadêmica; foi maturidade. Foi a consciência de que minha prática precisava dialogar com a teoria

de forma mais profunda. Foi também um posicionamento: estudar, pesquisar e produzir conhecimento em tempos de instabilidade democrática e desafios sociais é um ato de compromisso.

Olho para trás e reconheço que cada etapa — da menina que aprendeu a ler em 1992 à profissional que hoje investiga a gestão educacional — compõe uma narrativa coerente.

Não cheguei aqui por acaso. Fui sendo construída pelas experiências, pelas escolhas e pelas convicções que a educação me ensinou a cultivar.

## 1 INTRODUÇÃO

A gestão democrática nas escolas é um tema amplamente discutido no campo educacional. Ela ganhou maior visibilidade a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que consolidou diretrizes voltadas à descentralização do poder do diretor e ao envolvimento ativo da comunidade escolar nas decisões pedagógicas e administrativas. Esses dispositivos instituem a gestão democrática como princípio fundamental da educação brasileira, assegurando a escola como espaço de construção coletiva e de exercício da cidadania (Brasil, 1988).

Na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforçou tais princípios ao destacar a importância da participação da comunidade escolar na administração das instituições de ensino. Em especial, os artigos 12 e 14 da referida legislação ressaltam que as unidades educacionais devem contar com mecanismos de consulta e participação, de modo a garantir que a tomada de decisões se configure como um processo coletivo (Brasil, 1996).

Nos anos 2000, a temática da gestão democrática foi incorporada de forma explícita à Lei nº 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio seguinte. Desde sua publicação, o Plano destacou como um de seus objetivos centrais a democratização da gestão do ensino público, prevendo a participação efetiva dos profissionais da educação na elaboração dos projetos pedagógicos e o envolvimento da comunidade escolar e local por meio de conselhos escolares ou instâncias equivalentes. No que se refere à Educação Infantil, o PNE de 2001 reafirmou a gestão democrática como diretriz orientadora, ao incentivar a ampliação dos espaços de diálogo e corresponsabilidade entre escola, famílias e sociedade civil, configurando-a como eixo estruturante da qualidade e da equidade no atendimento educacional à infância.

Dando continuidade às políticas públicas voltadas à democratização da gestão educacional, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu metas e estratégias destinadas ao fortalecimento da gestão democrática na educação. Destaca-se, nesse contexto, a meta 19, que determina a ampliação dos mecanismos de gestão democrática, incluindo a realização de processos eleitorais para diretores de instituições de ensino e o fortalecimento dos conselhos escolares e

fóruns de educação, assegurando que todos os segmentos da comunidade escolar tenham voz ativa na condução das instituições educacionais (Brasil, 2014).

Entretanto, apesar do expressivo conjunto de políticas públicas que legitimam tal modalidade de gestão, ainda persistem questionamentos quanto à sua efetiva implementação no âmbito das escolas públicas, especialmente no contexto da Educação Infantil. Nessa etapa da educação básica, a concretização da gestão democrática apresenta desafios adicionais, pois exige refletir sobre como as crianças pequenas podem ser envolvidas de maneira efetiva nos processos decisórios da escola. Em razão disso, apontam-se algumas indagações fundamentais para a compreensão da gestão escolar democrática na Educação Infantil, tais como: de que modo as crianças podem ser reconhecidas como sujeitos de direitos? Quais metodologias favorecem o protagonismo infantil no espaço educativo?

Em termos gerais, a gestão democrática envolve a participação dos diferentes atores da escola nos processos de organização e gestão. Nessa perspectiva, Paro (2016, p. 23) afirma: “a gestão democrática da escola pública envolve a participação efetiva dos diferentes segmentos da comunidade escolar na definição e na implementação das políticas e práticas educacionais”. Assim, compreender como essa participação se materializa no cotidiano das escolas de Educação Infantil constitui uma questão relevante a ser investigada.

A Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a participação das crianças no planejamento e no desenvolvimento das atividades escolares (Brasil, 2009). Nesse documento, o cotidiano escolar deve ser permeado por ações que estimulem a escuta ativa das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e participantes do processo educativo. Observa-se, portanto, que a concepção de democracia escolar se faz presente de forma explícita nas diretrizes que orientam a Educação Infantil.

Apesar da existência de políticas regulatórias amplamente consolidadas, a implementação da gestão democrática nas instituições de Educação Infantil ainda enfrenta desafios significativos. Em muitos contextos, observa-se uma compreensão restrita ou distorcida acerca do significado desse princípio, o que compromete sua efetivação no cotidiano escolar. Conforme analisa Maluschke (2007), nas democracias contemporâneas a soberania popular não se exerce de forma direta e

ilimitada, mas se expressa por meio de instâncias representativas cujas competências são constitucionalmente definidas.

No campo educacional, tal compreensão demanda a construção de práticas que assegurem a participação efetiva dos diferentes sujeitos da comunidade escolar nos processos decisórios, superando concepções meramente formais de democracia. Nessa perspectiva, torna-se fundamental reconhecer que nem toda gestão participativa é necessariamente democrática, embora a gestão democrática pressuponha, de forma inequívoca, uma participação ativa, equitativa e deliberativa.

A mesma compreensão é compartilhada por Coutinho (2000, p. 20), ao afirmar que a democracia se configura como um “regime que assegura a igualdade e a participação coletiva de todos na apropriação dos bens coletivamente criados”. Dourado (2012), ao destacar o pensamento de Carlos Nelson Coutinho, evidencia a articulação entre democracia e socialismo como dimensões indissociáveis, compreendendo a democratização como processo histórico de ampliação da participação e de socialização do poder político. No âmbito escolar, tal perspectiva implica decisões compartilhadas e construídas coletivamente, superando modelos centralizadores baseados exclusivamente na figura do gestor ou em pequenos grupos.

Diante do cenário apresentado, este estudo buscou responder às seguintes indagações: Como os princípios da gestão democrática são compreendidos? Quais desafios são enfrentados? De que maneira são efetivados nas práticas cotidianas das escolas de Educação Infantil da rede municipal de São Caetano do Sul?

A fim de elucidar tais questionamentos, o objetivo geral da investigação foi analisar como os princípios da gestão democrática são implementados nas escolas de Educação Infantil da rede municipal de São Caetano do Sul, identificando as práticas adotadas e os desafios enfrentados pelas equipes gestoras. Visando à consecução desse escopo, definiram-se os objetivos específicos:

- a) investigar como os gestores compreendem o conceito de gestão democrática na Educação Infantil;
- b) mapear as práticas institucionais que favorecem ou dificultam a efetivação da gestão democrática nas unidades escolares analisadas;
- c) identificar os mecanismos de participação da comunidade escolar, especialmente de famílias e funcionários, na gestão da escola;

- d) compreender as possibilidades de escuta e participação das crianças nos processos decisórios cotidianos;
- e) relacionar os dados empíricos às diretrizes legais e às concepções teóricas sobre gestão democrática na Educação Infantil;
- f) criar um *blog* voltado a estudos e reflexões sobre gestão democrática e participativa.

Como já dito, a gestão democrática constitui princípio constitucional e legal basilar da educação brasileira, consagrado no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e reafirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009). Esses dispositivos reconhecem que a participação ativa da comunidade escolar — incluindo profissionais da educação, famílias e, na medida do possível, as próprias crianças — é essencial para a construção de uma escola pública de qualidade, comprometida com os valores da equidade, da cidadania e da justiça social.

Apesar do respaldo normativo e das políticas regulatórias já consolidadas, observa-se que a efetivação da gestão democrática nas instituições de Educação Infantil ainda encontra obstáculos. Entre os principais desafios, encontram-se a compreensão fragmentada do conceito de democracia, a centralização das decisões nas equipes gestoras, a participação limitada das famílias e a escuta insuficiente das crianças nos processos coletivos. No contexto da rede municipal de São Caetano do Sul, que tem se destacado por avanços na oferta de Educação Infantil, torna-se relevante investigar como esses princípios vêm sendo incorporados às práticas cotidianas das escolas.

Assim, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender e tornar visíveis as formas pelas quais a gestão democrática é vivenciada nas instituições de Educação Infantil do município, bem como os desafios enfrentados para sua consolidação. Trata-se de uma proposta vinculada à linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão Escolar, do Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), cujo compromisso reside na articulação entre teoria e prática, contribuindo para a qualificação dos contextos educacionais por meio de intervenções fundamentadas.

Como contribuição concreta, será elaborado um *blog* de materiais para autoformação, voltado às equipes gestoras das escolas de Educação Infantil da rede municipal. Esse produto educacional tem por objetivo subsidiar a reflexão coletiva sobre princípios, práticas e mecanismos de participação democrática no interior das instituições, promovendo processos formativos e fortalecendo a corresponsabilidade entre educadores, famílias e crianças na construção de um ambiente escolar mais participativo, inclusivo e dialógico.

Com vistas a melhor apresentar o percurso investigativo empreendido, a presente dissertação organiza-se em sete seções, a contar desta introdução. Na segunda seção, discute-se o referencial teórico, com destaque para as pesquisas correlatas selecionadas. Na terceira seção, discorre-se sobre os aspectos metodológicos que nortearam a investigação.

Na quarta e na quinta seções, analisam-se, respectivamente os dados advindos dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições e das entrevistas realizadas com as diretoras das escolas em estudo. Na sexta seção, apresenta-se o produto educacional<sup>1</sup> oriundo dos achados da pesquisa e, na sétima seção, tecem-se as considerações finais, retomando pontos principais do trabalho.

---

<sup>1</sup> Produto educacional é um material ou proposta elaborada no âmbito da pesquisa aplicada, com a finalidade de intervir em uma realidade educacional específica. Pode assumir diferentes formatos, como guia pedagógico, sequência didática, protocolo de gestão, curso formativo, material didático ou instrumento orientador, devendo estar articulado ao problema investigado e fundamentado teoricamente, visando a contribuir para a qualificação das práticas educacionais.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

A presente seção tem como finalidade apresentar os referenciais teóricos que sustentam a compreensão da gestão democrática na Educação Infantil. Assim, pretende-se articular os marcos legais, o debate acadêmico e as contribuições de autores que problematizam o papel da gestão no contexto das instituições educativas.

### **2.1 Da administração à gestão educacional: fundamentos e desafios**

A gestão democrática constitui-se como princípio estruturante da organização escolar, unindo participação, corresponsabilidade e construção coletiva do projeto educativo. Previsto na Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), esse modelo gestor orienta práticas que superam a lógica estritamente administrativa, deslocando-se o foco para uma perspectiva político-pedagógica, relacional e formativa.

Partindo de tal premissa, a democratização da gestão pressupõe compreender a escola como espaço de deliberação coletiva, no qual decisões pedagógicas e organizacionais são construídas por meio do diálogo e da participação dos diferentes sujeitos. A tradição política da participação embasa tal entendimento ao afirmar que a vida pública se organiza a partir da corresponsabilidade social: o coletivo delibera sobre questões comuns e assume compromissos compartilhados, exigindo transparência, representatividade e abertura ao diálogo nos processos decisórios (Cury, 2002).

A superação do modelo administrativo tradicional constitui marco teórico central nesse debate, visto que a administração clássica, orientada pela racionalidade técnica, pela hierarquização e pelo controle dos processos, priorizava a previsibilidade e a eficiência instrumental. Em contraposição, a gestão educacional democrática reconhece a complexidade do trabalho educativo e demanda a integração entre relações humanas, coordenação pedagógica e participação coletiva, reafirmando o caráter social e formativo da escola (Lück, 2020). Essa transição expressa mudanças nas concepções de escola, de Estado e de educação, especialmente a partir da redemocratização brasileira, quando a escola pública passou a ser reconhecida como espaço de formação cidadã, participação social e exercício de direitos.

Historicamente, a administração escolar esteve associada a uma racionalidade técnico-burocrática, marcada pela centralização das decisões, pelo controle hierárquico e pela execução normativa das ações institucionais. Esse modelo compreendia a escola como organização funcional, orientada pela eficiência e pela previsibilidade dos processos, com separação rígida entre quem planeja e quem executa. Nessa lógica, dirigir significava mandar, e a autoridade se exercia de forma verticalizada, restringindo a participação dos diferentes sujeitos da comunidade escolar e limitando a função educativa da instituição. A administração implicava, portanto, exercício de poder, assumindo caráter democrático ou autoritário, a depender da forma como se organiza e se legitima no interior da escola (Paro, 2016).

No que se refere à realidade brasileira, a análise crítica de sua cultura política contribui para compreender as dificuldades existentes. A tradição social, marcada por hierarquias rígidas, relações de mando e naturalização da exclusão, tende a reproduzir, no interior das instituições, práticas centralizadoras, mesmo em contextos legalmente democráticos. Em contrapartida, a democracia não se reduz à existência de normas ou procedimentos formais, realizando-se quando os sujeitos participam, deliberam, divergem e constroem sentidos comuns para a vida coletiva. Diante disso, democratizar a gestão escolar implica enfrentar o autoritarismo social historicamente constituído e promover práticas institucionais baseadas no diálogo e no reconhecimento do outro (Chauí, 2008).

Como já dito, as legislações que passaram a vigorar a partir de meados da década de 1980 consolidaram uma nova visão, pois passaram a preconizar a ampliação dos mecanismos de participação, o fortalecimento dos conselhos escolares e a corresponsabilidade na gestão das instituições públicas. Por conseguinte, a escola passou a ser concebida como instituição pública de direitos, cujo funcionamento não se limitava ao cumprimento de normas administrativas, envolvendo processos deliberativos, diálogo institucional e construção coletiva de sentidos.

Entretanto, a mudança não se deu de forma automática, haja vista a necessidade de transformar culturas organizacionais historicamente marcadas por práticas autoritárias e centralizadoras. A transição do modelo administrativo para o paradigma da gestão educacional exigia, portanto, revisão das relações de poder, dos modos de liderança e das formas de participação no cotidiano escolar.

A administração tradicional, predominante nas escolas brasileiras até meados do século XX, desconsiderava as dimensões humanas, pedagógicas e sociais da

educação. Ao priorizar o controle, a ordenação funcional do trabalho e a previsibilidade dos resultados, reduzia-se a complexidade das relações educativas e limitava-se o potencial formativo da escola. Esse enfoque instrumental comprometeu, por muito tempo, a construção de ambientes participativos e democráticos, especialmente em contextos nos quais a escola era vista apenas como espaço de execução de políticas definidas externamente (Lück, 2020).

Vale lembrar que a ruptura com o modelo administrativo tradicional ocorre à medida que se evidenciam seus fundamentos baseados no controle, na hierarquização e na racionalidade técnica, orientados pela previsibilidade dos processos. Ao problematizar esse enfoque, afirma-se a necessidade de conceber uma gestão educacional capaz de integrar relações humanas, coordenação pedagógica e participação coletiva. Em suma:

A educação, no contexto escolar, se complexifica e exige organização da ação educacional e esforços cada vez mais redobrados e renovados, como um processo de vida e de trabalho, vinculados ao mundo real, para o que é fundamental a participação da comunidade, tanto interna quanto externa ao estabelecimento de ensino. (Lück, 2020, p. 33).

Com o avanço do processo democrático e a ampliação do debate sobre a função social da escola, a noção de gestão educacional passou a incorporar dimensões organizacionais, pedagógicas e políticas de forma integrada. A gestão distingue-se da administração ao reconhecer que o trabalho escolar envolve relações humanas complexas, mediação de conflitos, construção coletiva de projetos e compromisso ético com a formação integral dos sujeitos. Nesse sentido, a gestão democrática exige competência técnica articulada ao compromisso político e ético, pois toda decisão escolar reflete valores, concepções de educação e disputas presentes no cotidiano institucional (Libâneo, 2018).

A democratização da gestão, portanto, não implica ausência de autoridade, mas redefinição de seu exercício. Dito de outro modo, o poder inerente à ação administrativa precisa ser redistribuído, de modo a criar condições reais de participação de educadores, famílias e estudantes na definição dos fins e dos meios da ação educativa. Todavia, esse processo enfrenta resistências, uma vez que práticas autoritárias não se dissolvem apenas com a promulgação de leis, permanecendo enraizadas nas relações e na cultura escolar. Em suma, verifica-se uma mudança de natureza epistemológica, ao reposicionar a escola no campo das relações humanas, sociais e pedagógicas. A gestão passa a ser compreendida como processo formativo, orientado

por princípios éticos, políticos e pedagógicos que sustentam a ação coletiva no interior da instituição escolar.

Nessa perspectiva, articulam-se competência técnica, mediação, compromisso ético e intencionalidade pedagógica, exigindo do gestor a promoção de processos coletivos de reflexão, o apoio à formação continuada das equipes e a construção de espaços permanentes de diálogo que favoreçam decisões fundamentadas. Assim, sua efetivação se concretiza na coerência entre discurso e prática, na escuta qualificada dos sujeitos e no reconhecimento da pluralidade que constitui o cotidiano escolar (Libâneo, 2018).

Como se vê, parte-se de uma premissa segundo a qual a organização escolar é também uma prática pedagógica. Em outras palavras, a forma como a escola se organiza, decide e se relaciona expressa valores e concepções educativas que incidem sobre os processos de ensino e aprendizagem. Conseqüentemente, a gestão não se reduz a procedimentos técnicos; ela constitui dimensão essencial da prática educativa, articulando as finalidades sociais, pedagógicas e culturais da escola pública (Libâneo, 2018).

A participação, entendida como base do modelo gestor aqui discutido, não se efetiva de maneira espontânea nem meramente formal. Pelo contrário, sua concretização exige organização institucional, planejamento coletivo e clareza de funções. Assim, a gestão democrática se consolida quando a escola reconhece a participação como eixo estruturante de sua organização e supera práticas centralizadoras que restringem o envolvimento dos sujeitos nos processos decisórios. Esse movimento reposiciona a instituição no centro dos debates sociais e políticos, assumindo sua responsabilidade na formação crítica dos cidadãos e na construção de projetos educativos coletivos (Giancaterino, 2010).

Outro aspecto decisivo para a compreensão da gestão democrática refere-se ao caráter político das decisões escolares. Toda decisão institucional envolve exercício de poder e, nesse sentido, democratizar a gestão implica redistribuir esse poder entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. A autoridade democrática, portanto, não se sustenta pela imposição, mas pela capacidade de fundamentar decisões, dialogar e construir coletivamente caminhos para a ação educativa. Essa leitura assume especial relevância no contexto da Educação Infantil, em que as decisões institucionais envolvem dimensões éticas, afetivas e pedagógicas particularmente sensíveis (Paro, 2016).

O debate se aprofunda ao considerar a crítica ao autoritarismo estrutural presente na cultura política brasileira, elemento que ajuda a compreender os obstáculos históricos à consolidação de práticas efetivamente participativas. Nessa direção, ressalta-se que a democracia não se limita à existência de instituições ou ao cumprimento de procedimentos formais, concretizando-se nas práticas cotidianas de participação, deliberação, divergência e construção de sentidos compartilhados para a vida coletiva. Nos dizeres de Chauí (2008, p. 9):

A democracia não se reduz à existência de instituições ou à realização de procedimentos formais. Ela se faz concretamente quando os sujeitos participam, deliberam, divergem e produzem sentido comum para a vida coletiva.

No campo das políticas educacionais, a democratização da escola pública é compreendida como resultado de processos históricos de mobilização social e defesa da educação como direito. A escola, enquanto instituição social, não pode ser analisada à margem das condições históricas e políticas que a constituem. Partindo de tal premissa, a democratização da educação não se limita à criação de dispositivos formais de participação; depende da apropriação coletiva do projeto educativo e do acesso efetivo ao conhecimento sistematizado. A função social da escola pública só se cumpre plenamente quando o coletivo se reconhece como sujeito do processo educativo, articulando democracia e educação como práticas indissociáveis (Saviani, 1983).

A consolidação da gestão democrática também depende de políticas de formação continuada e valorização profissional. Mais especificamente, práticas participativas pressupõem profissionais capazes de interpretar criticamente o cotidiano escolar, dialogar com os diferentes sujeitos e construir decisões coletivas, já que processos formativos distanciados da realidade da escola tendem a fragilizar a participação e a reduzir a democratização a procedimentos formais. Nesse sentido, a formação inicial e continuada deve favorecer autonomia, reflexão crítica e articulação entre teoria e prática, fortalecendo o trabalho coletivo no interior das instituições educativas (Viturianno, 2017).

Do ponto de vista sociopolítico, a compreensão da escola pública como espaço de direitos reforça tal perspectiva, visto que a gestão democrática deve articular políticas educacionais, práticas pedagógicas e participação comunitária, assumindo a instituição como núcleo de formação cidadã. Planejamento, avaliação, comunicação

institucional e organização do trabalho pedagógico precisam estar alinhados aos princípios democráticos, favorecendo o trabalho cooperativo e a tomada de decisões coletivas. Logo, a democratização não se restringe aos instrumentos de gestão; envolve a construção de uma cultura institucional comprometida com a justiça social e a equidade (Garcia, 2009).

De acordo com Anísio Teixeira (1994), a democracia é modo de vida e deve ser aprendida na convivência escolar. A escola pública, laica e inclusiva constitui espaço privilegiado para o exercício da cidadania, visto que a democratização da educação está indissociavelmente ligada à democratização da sociedade. Assim, não há gestão democrática sem compromisso com igualdade, transparência e participação efetiva, pois o Estado democrático se realiza na convivência entre projetos distintos que buscam, coletivamente, o bem público (Teixeira, 1994).

Nesse processo, a supervisão escolar assume papel estratégico ao atuar como instância articuladora das políticas públicas, das práticas pedagógicas e dos processos formativos. Ao mediar as relações entre direção, docentes e comunidade, contribui para a integração das diretrizes institucionais, o acompanhamento do trabalho pedagógico e o fortalecimento da participação coletiva. Sua função extrapola o controle administrativo, orientando-se pela promoção de ambientes organizados, planejados e abertos ao diálogo, condição fundamental para a consolidação da gestão democrática, especialmente na Educação Infantil (Giancaterino, 2010).

A discussão sobre gestão democrática também envolve a redefinição do papel da liderança escolar: a direção deixa de ser compreendida como função meramente administrativa e passa a assumir caráter formativo, relacional e pedagógico. Partindo de tal premissa, coordenar, animar, mediar e promover a autonomia profissional tornam-se dimensões centrais da liderança democrática, favorecendo a construção de projetos coletivos e a corresponsabilidade institucional. Assim, rompe-se com modelos centralizadores, fortalecendo-se a capacidade da escola de produzir sentidos compartilhados sobre seu projeto educativo (Nóvoa, 1999).

Outro aspecto digno de nota consiste na garantia do direito ao conhecimento. No caso, não há gestão democrática sem compromisso com a qualidade social da educação, pois assegurar acesso ao saber sistematizado é condição para a formação crítica dos sujeitos. Desse modo, reduzir a gestão democrática a procedimentos administrativos esvazia seu sentido político e pedagógico, afastando-a de sua função emancipatória (Saviani, 1983).

Como se vê, a passagem da administração para a gestão educacional constitui processo multifacetado, que envolve legislação, cultura institucional, política educacional e formação profissional. Logo, não se trata de mera mudança terminológica, mas de transformação profunda no modo como a instituição se organiza, decide e se relaciona com seus sujeitos. Enquanto prática política, a gestão exige escuta, diálogo, redistribuição do poder e compromisso ético com a democratização da educação pública, reafirmando a escola como espaço de participação, justiça e formação cidadã desde os primeiros anos da vida escolar.

Em suma, a gestão democrática pode ser compreendida como processo político-pedagógico em permanente construção, que articula legislação, cultura institucional e práticas cotidianas, exigindo participação efetiva, corresponsabilidade e compromisso coletivo com a função social da escola pública.

## **2.2 Gestão democrática como dimensão da qualidade na Educação Infantil**

No campo específico da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CEB nº 5/2009) constituem marco fundamental ao afirmar que o atendimento às crianças deve ser orientado por princípios éticos, estéticos e políticos que garantem convivência, participação e escuta. A participação, nesse contexto, não se restringe às famílias, incluindo as próprias crianças, reconhecidas como sujeitos de direitos e produtoras de cultura. Desse modo, amplia-se o entendimento de qualidade ao deslocá-la de uma abordagem centrada apenas em aspectos estruturais para uma perspectiva que valoriza processos relacionais, pedagógicos e institucionais que constituem o cotidiano das creches e pré-escolas.

Tal premissa é reforçada pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (MEC, 2024), que reconhecem esse modelo de gestão como elemento indissociável da equidade. No documento, afirma-se que a qualidade não se resume à infraestrutura, ao financiamento ou à formação docente de maneira isolada, mas depende da forma como a instituição organiza processos coletivos de decisão, comunica-se com as famílias, escuta as crianças e promove relações de confiança. Nessa perspectiva, a gestão assume papel estruturante, pois cria condições institucionais para que os demais aspectos pedagógicos e relacionais se realizem de modo coerente com os direitos da infância.

As Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1/2024) reforçam esse entendimento ao posicionar a gestão democrática como a primeira de suas dimensões de qualidade. Ao conferir centralidade a tal dimensão, evidencia-se que não há qualidade sem democracia, pois a participação configura a base sobre a qual se organizam as ações pedagógicas, administrativas e éticas das instituições. Não se trata, portanto, de elemento acessório, mas de eixo organizador da política nacional de Educação Infantil e critério para a avaliação institucional.

A articulação entre democratização e qualidade igualmente exige considerar o direito ao conhecimento como dimensão central do segmento em questão. A gestão democrática não pode prescindir do compromisso com a oferta de experiências educativas significativas, que articulem cuidado, brincadeira, cultura, linguagem e aprendizagem. Desse modo, a qualidade não se limita aos processos participativos; ela precisa integrar as finalidades pedagógicas da educação, assegurando às crianças o acesso a experiências formativas que contribuam para seu desenvolvimento integral (Saviani, 1983).

Ainda no âmbito da Educação Infantil, vale lembrar que a qualidade democrática adquire contornos específicos, pois é preciso incorporar a escuta como princípio ético e pedagógico. Estudos que analisam experiências de participação infantil mostram que práticas de escuta e representatividade reorganizam a dinâmica institucional, ampliando o compromisso ético e político da gestão escolar. Nesse caso, tal participação não é simbólica, já que implica transformações nos modos de organização, decisão e convivência das instituições educativas (Costa; Miranda, 2023).

Pesquisas desenvolvidas em redes municipais evidenciam que mecanismos como o Conselho Mirim podem se constituir como importantes instrumentos de democratização da gestão escolar, desde que acompanhados de processos formativos e de uma cultura institucional favorável à participação. A escuta das crianças, quando incorporada ao cotidiano da escola, amplia os sentidos da gestão democrática e contribui para a construção de práticas mais inclusivas, dialógicas e socialmente referenciadas (Costa; Miranda, 2023).

No que se refere ao município no qual se realizou a presente pesquisa, a consolidação da qualidade democrática resulta de processos contínuos de formação, disputas institucionais e construção coletiva de diretrizes pedagógicas. Os avanços

observados não decorrem de normativas isoladas, mas de práticas acumuladas ao longo do tempo, sustentadas pela coerência institucional, pelo engajamento das equipes e pela articulação entre políticas públicas e cotidiano escolar (Cezário, 2019). Nessa trajetória, reafirma-se que a qualidade democrática, em São Caetano do Sul, é processo histórico em permanente construção.

Com base no exposto, compreende-se que a gestão democrática constitui dimensão estruturante da qualidade na Educação Infantil, articulando fundamentos legais, concepções pedagógicas e práticas institucionais. Nessa seara, a qualidade não se define exclusivamente por indicadores estruturais ou resultados mensuráveis; ao contrário, constrói-se no cotidiano das relações, nas formas de organização do trabalho pedagógico e na participação efetiva dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Trata-se, portanto, de um processo histórico e político que exige coerência entre princípios, práticas e finalidades educativas, reafirmando a escola como espaço público de direitos.

Ademais, é preciso compreender a gestão escolar como ato coletivo, no qual os resultados educacionais expressam o trabalho institucional, e não a ação individualizada de gestores ou profissionais. A qualidade, nesse sentido, emerge do alinhamento entre decisões pedagógicas, práticas colaborativas, formação continuada e compromisso compartilhado com o projeto educativo. Ao situar a gestão democrática como eixo articulador da proficiência, da corresponsabilidade e da função social da escola pública, salienta-se que a construção da qualidade na Educação Infantil depende da consolidação de práticas democráticas que reconheçam o caráter coletivo da ação educativa e o sentido público da educação (Assi, 2024).

No Quadro 1, elencam-se os principais marcos legais e curriculares do segmento em foco, relativos à gestão democrática no âmbito escolar:

Quadro 1 - Marcos legais e curriculares da Educação Infantil relacionados à gestão democrática

<b>Documento</b>	<b>Ano</b>	<b>Contribuições centrais para a Educação Infantil</b>	<b>Articulação com a gestão democrática</b>
Constituição da República Federativa do Brasil (arts. 205, 206 e 208)	1988	Reconhece a educação como direito social e inclui a Educação Infantil como dever do Estado, assegurando atendimento em creches e pré-escolas.	Institui a gestão democrática como princípio constitucional do ensino público, fundamentando a participação social e o controle público das políticas educacionais.
Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069)	1990	Afirma a criança como sujeito de direitos e estabelece a proteção integral como princípio orientador das políticas públicas.	Reforça a necessidade de considerar crianças e famílias como sujeitos legítimos nas decisões que envolvem o atendimento educacional.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394)	1996	Define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e regulamenta sua organização pedagógica.	Determina, nos arts. 12 e 14, a elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico e a participação da comunidade escolar na gestão da escola.
Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172)	2001	Introduz metas voltadas à ampliação do atendimento e à organização dos sistemas de ensino.	Estimula a criação e o fortalecimento de conselhos escolares como instâncias de participação e democratização da gestão.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Res. CNE/CEB nº 5)	2009	Consolida princípios éticos, políticos e estéticos da Educação Infantil, reconhecendo o brincar e as interações como eixos estruturantes.	Afirma a criança como sujeito de direitos e orienta práticas institucionais baseadas na escuta, na participação e no diálogo com as famílias.
Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005)	2014	Atualiza metas de universalização da pré-escola e ampliação da oferta em creches.	A Meta 19 estabelece a gestão democrática como estratégia para a qualidade social da educação, com ênfase em conselhos, fóruns e participação da comunidade.
Base Nacional Comum Curricular – BNCC	2017	Organiza a Educação Infantil em direitos de aprendizagem e campos de experiência, valorizando o protagonismo infantil.	Reforça a dimensão pedagógica da gestão democrática ao destacar a escuta das crianças como princípio educativo.

<b>Documento</b>	<b>Ano</b>	<b>Contribuições centrais para a Educação Infantil</b>	<b>Articulação com a gestão democrática</b>
Currículo Municipal da Educação Infantil de São Caetano do Sul	2020	Adapta os referenciais nacionais à realidade local, orientando o trabalho pedagógico a partir da integralidade, da equidade e da participação.	Assume a gestão democrática como eixo transversal da ação pedagógica, orientando a construção coletiva do PPP e o diálogo com famílias e crianças.
Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil	2024	Estabelece referenciais nacionais para assegurar qualidade com equidade no atendimento às crianças.	Define a gestão democrática como condição para a equidade, destacando participação, corresponsabilidade e transparência institucional.
Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Res. CNE/CEB nº 1)	2024	Torna obrigatória a adoção de padrões nacionais de qualidade e equidade pelos sistemas de ensino.	Reconhece a gestão democrática como primeira dimensão da qualidade institucional, prescrevendo colegialidade, escuta das crianças e participação das famílias.

Fonte: Elaboração própria.

A leitura articulada dos marcos normativos e curriculares apresentados no Quadro 1 reforça que a concepção de gestão democrática no Brasil não se constitui de forma imediata ou homogênea; ela resulta de um processo histórico gradual e cumulativo, especialmente no campo da Educação Infantil. Observa-se que a democratização da gestão escolar deixa progressivamente de ser compreendida como mero mecanismo administrativo ou formal para se consolidar como dimensão estruturante da qualidade e da equidade educacional. Esse deslocamento revela a ampliação do entendimento acerca do direito à educação, incorporando princípios éticos, políticos e pedagógicos que passam a orientar a organização das instituições educativas e a própria concepção de infância.

Ao longo dos anos 2000, os Planos Nacionais de Educação ampliam esse horizonte ao incorporar metas e estratégias voltadas à democratização da gestão escolar. O PNE de 2001 e, de forma mais explícita, o PNE de 2014 consolidam a participação social como critério de qualidade da educação pública, destacando o fortalecimento dos conselhos escolares, dos fóruns de educação e de mecanismos institucionais de transparência. A meta 19 do PNE de 2014, por exemplo, reafirma que

a gestão democrática não é acessória, mas componente central da qualidade social da educação.

No campo específico da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2009 representam um marco decisivo ao consolidar princípios éticos e políticos que reconhecem as crianças como sujeitos de direitos, assegurando sua participação e escuta nos processos institucionais. A Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2017, aprofunda tal entendimento ao definir a participação e a escuta como direitos de aprendizagem, deslocando definitivamente a gestão democrática da esfera exclusivamente administrativa para o âmbito pedagógico e relacional do cotidiano escolar.

Os documentos mais recentes, especialmente os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade e as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Infantil, ambos de 2024, explicitam a maturação desse percurso histórico ao situar a gestão democrática como a primeira dimensão da qualidade institucional. Ao fazê-lo, reafirma-se que a participação, a corresponsabilidade e a transparência não constituem apenas orientações desejáveis, mas condições estruturantes para a promoção da equidade educacional e para a garantia dos direitos das crianças.

No contexto local, o movimento nacional encontra ressonância na trajetória da Educação Infantil em São Caetano do Sul. A análise desenvolvida por Cezário (2019) revela que a construção das diretrizes pedagógicas e organizacionais do município foi marcada por práticas de continuidade, diálogo entre gestão e pedagogia e valorização do trabalho coletivo. A autora evidencia que a participação se constituiu como elemento estruturante do fazer educativo, sustentada por políticas públicas estáveis e por uma cultura institucional comprometida com a democratização das relações escolares.

A coerência entre as normativas nacionais e a realidade municipal também se expressa no Currículo da Educação Infantil de São Caetano do Sul, instituído em 2020, que assume a gestão democrática como eixo transversal da ação pedagógica. O documento articula princípios de integralidade, equidade e participação, reforçando que a organização do cotidiano escolar e a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) devem envolver profissionais, famílias e crianças em processos coletivos de decisão.

À luz da literatura especializada, tais premissas dialogam com as contribuições de Lück (2020), ao defender que a gestão democrática requer equilíbrio permanente

entre autonomia e responsabilidade, articulando de forma integrada as dimensões pedagógica, administrativa, relacional e financeira da instituição escolar. Assim, verifica-se que os marcos normativos não operam isoladamente, concretizando-se nas práticas institucionais, nas culturas escolares e nas formas como as redes de ensino organizam seus processos de trabalho.

A análise dos marcos legais e curriculares mostra que a gestão democrática na Educação Infantil se constitui simultaneamente como princípio e como processo. No primeiro caso, orienta os fundamentos éticos, políticos e legais da escola pública; no segundo, exige a construção contínua de práticas colaborativas, participação qualificada, escuta ativa e corresponsabilização entre os sujeitos da comunidade educativa. Por conseguinte, o PPP precisa estar em permanente atualização, e sua consolidação depende da articulação entre documentos oficiais, práticas institucionais e formação continuada dos professores, reafirmando a vivência cotidiana da democracia como condição para a qualidade social da educação infantil.

Finda a parte referente ao referencial teórico que orienta a presente pesquisa, na próxima seção, focaliza-se o percurso metodológico empreendido, com vistas à consecução dos objetivos do estudo proposto.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresenta-se o percurso metodológico que orientou o desenvolvimento da investigação, explicitando as escolhas teórico-metodológicas, o contexto, as fontes de dados, os participantes, os procedimentos de coleta e as estratégias de análise adotadas. Vale lembrar que a definição desse caminho esteve diretamente relacionada ao objeto de estudo — a gestão democrática na Educação Infantil — e às indagações previamente formuladas, buscando assegurar coerência interna entre objetivos, referencial teórico e procedimentos empíricos. Partiu-se, portanto, do entendimento de que investigar a gestão democrática implica compreender processos, relações, sentidos e práticas construídas no cotidiano das instituições, o que exige uma abordagem qualitativa, interpretativa e situada.

Em linhas gerais, a pesquisa se caracteriza como qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo. Essa opção fundamenta-se na compreensão de que a gestão democrática constitui fenômeno complexo, atravessado por dimensões políticas, pedagógicas, organizacionais e relacionais, que não podem ser apreendidas por instrumentos padronizados ou por abordagens exclusivamente quantitativas. Dito de outro modo, interessa menos quantificar ocorrências e mais interpretar os significados atribuídos pelas diretoras às suas práticas, decisões e modos de condução da vida institucional.

No que se refere à metodologia, ela corresponde ao “caminho do pensamento e à prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2001, p. 21), ocupando lugar central no interior das teorias às quais se vincula. Logo, a escolha metodológica articulou-se diretamente à concepção de gestão democrática assumida no referencial teórico, entendida como prática social e política, produzida nas relações entre sujeitos e contextos institucionais.

Com relação à abordagem qualitativa, ela se mostra especialmente adequada por lidar com um nível da realidade que não pode ser quantificado. Nesse caso, trabalha-se com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos sociais (Minayo, 2001, p. 22). Assim, buscou-se compreender como as gestoras significam a gestão democrática em suas práticas cotidianas, considerando os contextos institucionais nos quais estão inseridas.

Partindo de tal compreensão, o desenho metodológico articulou diferentes fontes de dados, de modo a aproximar o prescrito, o vivido e o regulatório. Mais especificamente, lançou-se mão de documentos institucionais e normativos, bem como de narrativas produzidas pelas diretoras, compondo um quadro analítico capaz de evidenciar tanto as intencionalidades formalizadas quanto as interpretações construídas no exercício da função gestora. A combinação entre análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e entrevistas semiestruturadas com as diretoras possibilitou acessar, simultaneamente, os princípios explicitados nos documentos e os sentidos atribuídos à gestão democrática no cotidiano escolar.

Durante o processo de qualificação, a banca examinadora, em especial a Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano, sugeriu a possibilidade de aproximação do estudo à lógica da pesquisa-intervenção, ressaltando a potência formativa da abordagem no contexto dos mestrados profissionais, sobretudo quando articulada ao desenvolvimento de um produto educacional. Tal indicação mostrou-se pertinente, uma vez que a pesquisa-intervenção pressupõe participação ativa dos sujeitos e construção coletiva de processos reflexivos, elementos consonantes com a própria concepção de gestão democrática aqui discutida.

Entretanto, ao reavaliar o percurso metodológico e considerar as condições concretas de execução da pesquisa, concluiu-se que não seria possível implementar um desenho de pesquisa-intervenção no período destinado ao trabalho de campo. Isso porque esse tipo de investigação demanda planejamento compartilhado com as instituições, tempo prolongado de acompanhamento das práticas, presença sistemática nas unidades e desenvolvimento de ações continuadas ao longo de semanas ou meses. Ademais, implicaria nova tramitação no Comitê de Ética em Pesquisa, com detalhamento ampliado de procedimentos, riscos e responsabilidades, o que impactaria de forma significativa o cronograma da dissertação.

Somou-se a esses fatores o estágio de desenvolvimento do produto educacional: o *blog* formativo, concebido como dispositivo de apoio à gestão democrática, encontrava-se em fase de concepção e organização de conteúdos, inviabilizando a implementação do produto junto às equipes durante a etapa empírica da pesquisa. Diante de tais limitações, optou-se por manter um desenho qualitativo de caráter exploratório e interpretativo, sem intervenção direta nas escolas, assegurando, contudo, rigor analítico e consistência teórico-metodológica.

O percurso metodológico foi, assim, organizado de modo a articular: (a) análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos de cinco instituições de Educação Infantil da rede municipal, identificados como PPP1, PPP2, PPP3, PPP4 e PPP5; (b) entrevistas semiestruturadas com as respectivas diretoras; e (c) triangulação desses materiais com o referencial teórico e com as normativas nacionais e municipais que regulam a gestão democrática e a Educação Infantil. Desse modo, foi possível analisar como a gestão democrática é formalizada nos documentos oficiais, como é interpretada pelas gestoras e como dialoga com os marcos legais vigentes.

Para a análise dos dados, adotou-se a análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2011). A escolha justifica-se por se tratar de um método que possibilita organizar, interpretar e inferir sentidos a partir de materiais qualitativos, como documentos e entrevistas. Saliente-se que a análise de conteúdo compreende um conjunto de técnicas que visam à descrição objetiva, sistemática e quantitativa ou qualitativa do conteúdo das comunicações, permitindo a interpretação dos significados subjacentes às falas e aos textos (Bardin, 2011).

Ademais, ela se desenvolve em três grandes fases, a saber: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2011). Na primeira, procedeu-se à leitura flutuante dos documentos e das transcrições das entrevistas, à organização do *corpus* e à definição das unidades de registro. Na segunda, foram realizadas a codificação e a categorização dos dados, buscando identificar núcleos de sentido relacionados à gestão democrática. Por fim, na terceira, os dados foram articulados ao referencial teórico e às normativas educacionais, permitindo a construção das análises apresentadas nos capítulos seguintes.

Vale ressaltar que, por meio das opções metodológicas ora apresentadas, buscou-se privilegiar a voz das diretoras e os documentos institucionais, a fim de promover uma aproximação densa com o cotidiano das escolas, reconhecendo que a gestão democrática se constrói na negociação permanente de tempos, normas, relações e decisões. Logo, o percurso aqui explicitado sustenta as interpretações desenvolvidas ao longo da dissertação e reafirma o compromisso com uma análise rigorosa, contextualizada e teoricamente fundamentada.

### 3.1 Contexto da pesquisa

Como já dito, a investigação se deu no município de São Caetano do Sul, localizado na Região do ABC Paulista, no estado de São Paulo. Trata-se de uma região de pequena extensão, fortemente urbanizada, cuja organização socioeconômica e educacional apresenta indicadores significativamente superiores às médias estadual e nacional. Tais informações não são neutras para a análise proposta, pois as condições materiais, institucionais e culturais do território influenciam diretamente a configuração da rede municipal de ensino e as possibilidades concretas de efetivação da gestão democrática nas instituições de Educação Infantil.

Segundo dados do Censo Demográfico de 2022, São Caetano do Sul apresenta a maior média de anos de estudo entre a população com 25 anos ou mais entre os municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes, alcançando 12,7 anos, ao passo que a média nacional é de 9,6 anos. O município também registra a maior proporção de pessoas com ensino superior completo no país, correspondendo a 48,2% da população nessa faixa etária. No que se refere à Educação Infantil, os índices de frequência escolar bruta atingem 97,8% na faixa etária de 4 a 5 anos, indicando cobertura praticamente universal da pré-escola (IBGE, 2022).

Os dados oficiais dialogam diretamente com a notícia publicada no Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul, que destaca o município como aquele com o maior índice de escolaridade do Brasil, atribuindo tal resultado a políticas públicas consistentes, à universalização do acesso à educação e ao investimento continuado na formação de profissionais da rede (São Caetano do Sul, 2025). A convergência entre os dados estatísticos do IBGE e a comunicação institucional reforça a pertinência de situar a pesquisa em um contexto no qual a educação ocupa lugar central nas políticas públicas locais.

A história da Educação Infantil em São Caetano do Sul, de acordo com Cezário (2019), está intrinsecamente ligada ao processo de constituição do próprio município, emancipado politicamente em 1948. Segundo a autora, a primeira instituição de Educação Infantil criada após a emancipação foi a Escola Primeiro de Maio, marco inaugural da oferta pública para essa etapa. Dado particularmente relevante para a presente pesquisa é o fato de a primeira diretora ter sido escolhida por meio de eleição da comunidade, envolvendo famílias e moradores do entorno. Nos documentos

analisados por Cezário (2019, p. 42), tal episódio evidencia que práticas de participação e corresponsabilidade, ainda que situadas em um contexto histórico específico, já compunham o repertório institucional da cidade desde os primórdios da Educação Infantil.

Estudos sobre esse segmento no Brasil indicam que as críticas dirigidas à escola pública, muitas vezes, simplificam problemas complexos ao atribuir responsabilidades exclusivamente aos professores e às práticas pedagógicas. Miranda e Garcia (2020), por exemplo, afirmam que as dificuldades enfrentadas pela Educação Infantil são de natureza estrutural e conjuntural, atravessadas pela descontinuidade das políticas públicas, por pressões culturais e midiáticas, bem como por desafios pedagógicos ainda não plenamente enfrentados pelas instituições educacionais. Nesse cenário, a melhoria da qualidade da Educação Infantil depende de ações articuladas que envolvam políticas públicas consistentes, valorização dos profissionais, participação da comunidade e fortalecimento da pesquisa educacional

Atualmente, a rede municipal de Educação Infantil de São Caetano do Sul atende a crianças de zero a cinco anos em instituições distribuídas pelos diferentes territórios do município. As instituições de Educação Infantil<sup>2</sup> do município encontram-se inseridas em um contexto de forte normatização local, com documentos curriculares próprios, orientações específicas para a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos e ações sistemáticas de formação continuada das equipes, organizadas, entre outros espaços, pelo Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação (Cecape).

Conforme aponta Cezário (2019), esse conjunto de políticas e práticas foi sendo consolidado ao longo do tempo, produzindo formas particulares de organização da gestão, de construção coletiva do projeto pedagógico e de participação da comunidade escolar, configurando-se um campo fértil para a investigação da gestão democrática em sua dimensão normativa e vivida. Ao analisar os sentidos atribuídos à formação docente, Vituriano (2017) assevera que os processos formativos mobilizam dimensões subjetivas, profissionais e políticas, na medida em que permitem aos sujeitos ressignificar suas práticas, rever concepções e construir

---

<sup>2</sup> Vale lembrar que, em consonância com recomendações apresentadas na banca de qualificação e com as normativas nacionais vigentes, adotou-se, neste trabalho, a denominação “instituições de Educação Infantil”, reconhecendo a especificidade pedagógica dessa etapa, estruturada por tempos, espaços e relações próprias, e não apenas como etapa preparatória para o Ensino Fundamental.

posicionamentos críticos diante das políticas educacionais e das condições concretas de trabalho. Logo, reforça-se a ideia de formação como espaço de constituição profissional e fortalecimento da autonomia pedagógica.

É válido lembrar que a opção por concentrar o estudo em instituições que atendem a crianças de quatro e cinco anos — etapa integrante da Educação Básica, excluindo as unidades que atendem exclusivamente a bebês e crianças bem pequenas — fundamenta-se tanto em critérios metodológicos quanto em aportes teóricos que reconhecem as especificidades do trabalho pedagógico em creches, pois seus tempos, rotinas, relações de cuidado e formas de organização institucional apresentam características próprias. Conforme defende Monção (2013), o cotidiano das creches envolve desafios específicos relacionados às relações entre adultos e crianças, à centralidade do cuidado e à gestão dos tempos e espaços, o que demandaria um desenho metodológico distinto daquele adotado nesta investigação.

Em suma, o recorte contribuiu para garantir maior homogeneidade do campo empírico, possibilitando a análise de instituições submetidas a exigências semelhantes no que se refere às normativas curriculares, à organização do tempo escolar e às relações com a etapa subsequente da escolarização. A partir dessa delimitação, definiram-se os critérios de seleção das unidades participantes e das gestoras entrevistadas, bem como o conjunto de documentos analisados, assegurando coerência entre o contexto investigado, os objetivos da pesquisa e as estratégias metodológicas adotadas.

Com relação às UEs pesquisadas, tecem-se, a seguir, algumas considerações, a fim de contextualizá-las:

A Escola 1 foi inaugurada em 2021 e localiza-se em área de fácil acesso, na região central da cidade, no bairro Santo Antônio, integrando um projeto de escola-parque que articula educação e espaço público, contribuindo para a revitalização do entorno onde está inserida. Oferece atendimento à Educação Infantil, com 150 vagas, contemplando turmas de berçário ao G5. Sua diretora segue sempre atuante nos estudos, tem doutorado, iniciou recentemente seu pós-doutorado e atua como diretora na instituição desde 2023, tendo acessado a função por meio de processo seletivo.

A Escola 2 foi inaugurada em 2012, atende a crianças de 4 e 5 anos, está localizada no bairro Santa Maria. É frequentada por aproximadamente 120 crianças.

Sua diretora é formada em Pedagogia, com especialização em Gestão Escolar, está na função há menos de um ano e acessou o cargo por meio de processo seletivo.

A Escola 3 foi fundada em 1970, sendo um ponto de referência no bairro Boa Vista. Atende a crianças entre 3 e 5 anos. Sua diretora ingressou na função por meio de processo seletivo há quase dois anos e é formada em Pedagogia.

A Escola 4 foi inaugurada em 31 de julho de 1966, está localizada no bairro Boa Vista e passou por revitalização em 2019. A diretora atua nessa UE desde 2017, tendo assumido a função a convite. Já exerceu o cargo de diretora em outras escolas, incluindo unidades de Ensino Fundamental. É formada em Pedagogia e tem pós-graduação em Gestão e Práticas Pedagógicas.

A Escola 5 fica situada no bairro Fundação, atende a cerca de 100 crianças entre 4 e 5 anos e foi fundada em 1959, em um local castigado por diversas enchentes ao longo de sua história. Sua diretora tem 27 anos de experiência na direção escolar, sendo os últimos sete nessa instituição. É formada em Pedagogia, com especializações em Psicopedagogia, Direito Educacional e Mediação de Conflitos, tendo acessado a gestão por meio de convite.

### **3.2 Fontes de dados**

As fontes de dados mobilizadas foram organizadas em dois conjuntos principais, articulados entre si: (a) documentos institucionais, centrados nos Projetos Político-Pedagógicos das instituições; e (b) fontes empíricas, constituídas pelas entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco diretoras. Essa organização teve como finalidade possibilitar uma leitura integrada entre o que está formalmente registrado pelas escolas, o que é vivido e narrado pelas gestoras e o que é estabelecido pelas normativas e legislações vigentes para a Educação Infantil e para a gestão democrática.

A articulação entre diferentes fontes permite compreender a gestão democrática como fenômeno situado, atravessado por prescrições legais, intencionalidades institucionais e interpretações produzidas no cotidiano escolar. Dessa forma, buscou-se evitar uma leitura fragmentada da realidade investigada, adotando um desenho metodológico que possibilitasse o diálogo entre o plano normativo, o institucional e o vivido.

### **a) Documentos institucionais: Projetos Político-Pedagógicos (PPPs)**

O primeiro conjunto de fontes é composto pelos Projetos Político-Pedagógicos das cinco instituições de Educação Infantil sorteadas para participar do estudo. Mais especificamente, consideraram-se os PPPs vigentes no ciclo 2025–2028, disponibilizados em versão digital (PDF) em *drive* institucional da Secretaria Municipal de Educação. Esses documentos expressam a identidade institucional, a concepção de educação e de infância, a organização do trabalho pedagógico, as formas de participação da comunidade e os dispositivos formais de gestão.

A escolha dos PPPs como fonte documental fundamenta-se no papel estruturante que desempenham na vida institucional. De acordo com Libâneo (2018), eles constituem o eixo organizador da escola, na medida em que explicitam objetivos, princípios e responsabilidades compartilhadas, orientando decisões pedagógicas e administrativas de forma integrada (Libâneo, 2018, p. 127–129). Para o autor, não se trata de mero instrumento burocrático, mas de expressão da intencionalidade coletiva da instituição e de referência central para a gestão democrática.

Nessa perspectiva, o PPP é aqui compreendido como documento que torna visível o processo de institucionalização de determinadas escolhas políticas e pedagógicas. Ao reunir concepções de infância, diretrizes curriculares, estratégias de participação e formas de organização do trabalho, ele revela tanto o que a escola assume como princípio quanto aquilo que busca consolidar no cotidiano. Sua análise permite, portanto, identificar como a gestão democrática é formalizada no plano institucional e quais sentidos são atribuídos à participação e à corresponsabilidade.

## **b) Fontes empíricas: entrevistas semiestruturadas com diretoras**

O segundo conjunto de dados é constituído pelas entrevistas semiestruturadas realizadas com as cinco diretoras das instituições cujos PPPs compuseram o *corpus* documental. Nesse caso, o objetivo foi compreender os sentidos atribuídos pelas gestoras à gestão democrática, às práticas de participação, às relações com as famílias e com as equipes pedagógicas, bem como aos desafios cotidianos da direção de instituições de Educação Infantil.

As entrevistas foram conduzidas com base em um roteiro previamente elaborado (Apêndice A), organizado em blocos temáticos que abordavam trajetória profissional, concepções de gestão democrática, funcionamento das instâncias colegiadas, formas de escuta e participação de famílias e crianças, e relação entre PPP e práticas cotidianas. Em consonância com a natureza semiestruturada do instrumento, o roteiro funcionou como guia orientador, sem impedir a emergência de temas e aprofundamentos trazidos pelas próprias participantes.

A opção pela entrevista semiestruturada ancora-se no entendimento de que ela favorece a apreensão de significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, permitindo flexibilidade e aprofundamento analítico. Vale ressaltar que esse instrumento se caracteriza pela existência de um roteiro previamente planejado, articulado aos objetivos da investigação, porém aberto à incorporação de novas questões que emergem no decorrer da interação, possibilitando ao pesquisador compreender concepções, percepções e interpretações dos entrevistados (Manzini, 2004, p.155).

Todas as entrevistas foram realizadas em horário previamente acordado com as participantes, gravadas em áudio mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e posteriormente transcritas na íntegra. As diretoras foram identificadas por códigos alfabéticos, assegurando o sigilo e a confidencialidade das informações. Também é importante salientar que as entrevistas constituem espaço privilegiado para acessar interpretações que os sujeitos produzem sobre suas práticas e contextos, permitindo compreender valores, sentidos e lógicas que orientam a ação social (Minayo, 2001, p. 109).

A articulação entre os PPPs e as entrevistas foi fundamental para construir uma análise mais abrangente da gestão democrática nas instituições investigadas. Enquanto os primeiros expressam o nível do prescrito e do instituído formalmente,

estas últimas possibilitam compreender como as diretoras interpretam, tensionam e operacionalizam esses princípios no cotidiano escolar. Assim, a combinação das fontes sustenta o movimento de triangulação que orienta as análises desenvolvidas na seção 4, conferindo maior consistência e densidade interpretativa aos resultados da pesquisa.

### 3.3 Participantes

Como já dito, as participantes da pesquisa foram cinco diretoras de instituições municipais de Educação Infantil de São Caetano do Sul, responsáveis pela gestão das unidades cujos Projetos Político-Pedagógicos compuseram o *corpus* documental examinado. A escolha dessas profissionais decorre do papel estratégico que desempenham na organização da vida institucional, atuando na mediação entre políticas públicas, normativas educacionais e práticas cotidianas desenvolvidas nas unidades escolares.

A literatura sobre gestão educacional reconhece que a direção escolar exerce função central na articulação das ações coletivas e na construção de uma cultura institucional pautada pela corresponsabilidade. Segundo Lück (2018), o diretor atua como articulador dos processos participativos, sendo responsável por criar condições para o diálogo, a tomada de decisões coletivas e a mobilização da comunidade escolar em torno do projeto educativo. Partindo de tal premissa, julgou-se pertinente tornar as diretoras interlocutoras privilegiadas em uma investigação cujo foco é a gestão democrática na Educação Infantil.

Vale dizer que a seleção das participantes esteve diretamente vinculada à definição do universo de instituições elegíveis. A rede municipal de Educação Infantil de São Caetano do Sul é composta de 46 instituições, das quais 19 foram excluídas por atenderem exclusivamente a crianças de zero a três anos — cujas especificidades organizacionais, pedagógicas e de cuidado, como já dito, configuram um cotidiano distinto daquele observado nas unidades que atendem a crianças de quatro e cinco anos. Ademais, uma instituição foi excluída por ser administrada por Organização da Sociedade Civil, não integrando o mesmo regime jurídico-administrativo das unidades diretamente geridas pelo município.

Com base em tais critérios, o universo elegível foi constituído por 29 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), das quais quatro foram retiradas do processo de sorteio por estarem sob supervisão direta da pesquisadora, evitando-se, assim, qualquer possibilidade de conflito ético ou interferência decorrente de sua atuação profissional na rede. Restaram, portanto, 22 EMEIs aptas a participar do estudo, todas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação e submetidas às mesmas normativas institucionais.

Estabelecidos esses limites, procedeu-se ao sorteio de cinco instituições para compor o campo empírico da pesquisa. É válido lembrar que tal definição dialoga com orientações discutidas no processo de qualificação, no sentido de garantir profundidade analítica compatível com a abordagem qualitativa adotada, sem comprometer a viabilidade do trabalho de campo. Assim, o sorteio foi realizado a partir da listagem oficial das EMEIs disponíveis no portal da Secretaria Municipal de Educação, assegurando igualdade de condições entre as unidades e evitando qualquer direcionamento intencional na escolha das participantes.

Posteriormente, as diretoras das cinco instituições selecionadas foram contatadas individualmente, ocasião na qual foram apresentados os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, o compromisso com o sigilo e o uso exclusivamente acadêmico das informações. Todas aceitaram participar de forma voluntária, e as entrevistas foram agendadas em datas e horários compatíveis com suas rotinas de trabalho. A adesão favoreceu o estabelecimento de um ambiente de confiança, condição fundamental para a produção de dados qualitativos consistentes.

Em linhas gerais, as participantes apresentam trajetórias profissionais diversas, com tempos distintos de atuação na função e formações construídas em contextos históricos e normativos também diferenciados. Essa diversidade contribuiu para ampliar a compreensão sobre os modos de organização da gestão, as estratégias de mobilização da equipe, as relações com as famílias e as formas de garantir escuta e participação das crianças no cotidiano institucional.

Em respeito aos princípios éticos da pesquisa em Ciências Humanas, os nomes das entrevistadas e das instituições não são mencionados ao longo da dissertação. Mais especificamente, as diretoras foram identificadas por códigos alfabéticos, e os Projetos Político-Pedagógicos, referidos como PPP1, PPP2, PPP3, PPP4 e PPP5. Desse modo, assegura-se a confidencialidade das informações, permitindo

concentrar a análise em práticas, concepções e processos de gestão democrática, sem exposição indevida de pessoas ou unidades escolares.

### **3.4 Procedimentos de coleta de dados**

Como já dito, os procedimentos de coleta de dados articularam fontes documentais e empíricas, em consonância com os pressupostos da pesquisa qualitativa. De acordo com Minayo (2001), a construção do objeto de pesquisa exige a combinação de diferentes materiais empíricos, capazes de revelar tanto o plano normativo e institucional quanto os sentidos produzidos pelos sujeitos em suas práticas sociais. Nesse sentido, a coleta foi organizada de modo a permitir a aproximação entre o prescrito, o vivido e o interpretado no contexto da gestão democrática.

A coleta documental teve início com a obtenção dos Projetos Político-Pedagógicos das cinco instituições sorteadas, disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação em versão digital e correspondentes ao ciclo de vigência 2025–2028. A opção por trabalhar com documentos oficiais e vigentes garantiu que a análise incidisse sobre materiais reconhecidos institucionalmente e alinhados às diretrizes atuais da rede municipal. Dessa maneira, os arquivos foram organizados e identificados por códigos, preservando-se integralmente a redação original dos textos, sem qualquer interferência ou adaptação por parte da pesquisadora.

Paralelamente à análise preliminar dos PPPs, foram planejadas as entrevistas semiestruturadas com as diretoras. O roteiro de entrevista foi elaborado a partir do referencial teórico adotado na pesquisa, das normativas relacionadas à gestão democrática e das questões emergentes da leitura dos documentos institucionais. Sua estrutura contemplou temas como trajetória profissional, concepções de gestão democrática, funcionamento das instâncias colegiadas, práticas de participação de famílias e crianças, relação entre o PPP e o cotidiano escolar e desafios enfrentados na direção das instituições.

É importante reforçar que as entrevistas foram realizadas individualmente, em datas e horários acordados com cada participante, respeitando a dinâmica de funcionamento das unidades. Todas ocorreram em ambiente reservado nas próprias instituições, de modo a garantir privacidade e condições adequadas para a escuta.

Antes do início de cada encontro, retomaram-se os objetivos da pesquisa, esclareceram-se eventuais dúvidas e reafirmou-se o caráter voluntário da participação, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Mediante autorização das diretoras, as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra. As transcrições preservaram o conteúdo das falas, com ajustes mínimos apenas para garantir clareza textual, sem alteração de sentido. As falas foram codificadas de acordo com a identificação atribuída às participantes e armazenadas em arquivos digitais protegidos, assegurando o sigilo das informações e o acesso restrito da pesquisadora.

Em suma, a condução das entrevistas considerou o caráter relacional da pesquisa qualitativa. Segundo Minayo (2001), a produção de dados ocorre em um espaço de interação, no qual pesquisador e participantes compartilham referências institucionais, históricas e simbólicas. Essa compreensão orientou a postura da pesquisadora no campo, buscando favorecer uma escuta sensível e respeitosa, capaz de acolher narrativas que expressassem tanto práticas consolidadas quanto tensões, dilemas e contradições vivenciadas no exercício da gestão democrática.

Concluída a etapa de coleta, os materiais documentais e empíricos foram organizados a fim de subsidiar as fases seguintes da análise. Os PPPs foram preparados para leitura analítica e categorização, e as transcrições das entrevistas passaram por conferência final para verificação de fidelidade em relação aos registros de áudio. Esse conjunto de dados constituiu o *corpus* submetido aos procedimentos de análise documental, análise de conteúdo e triangulação, apresentados na próxima subseção.

### **3.5 Procedimentos de análise dos dados**

A análise dos dados foi organizada a partir de três movimentos articulados entre si: a aplicação da análise de conteúdo ao conjunto formado pelos Projetos Político-Pedagógicos e pelas entrevistas com as diretoras; a análise documental específica dos PPPs; e a triangulação entre os documentos institucionais, as narrativas das gestoras e o referencial teórico e legal que fundamenta a discussão sobre gestão democrática e Educação Infantil. Esse percurso analítico teve como finalidade construir uma leitura densa do material empírico, evitando interpretações

fragmentadas ou desvinculadas do contexto institucional e normativo no qual os dados foram produzidos.

### **3.5.1 Análise de conteúdo: construção das categorias**

A construção das categorias analíticas ocorreu de forma sistemática e progressiva, ancorada nos pressupostos da análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2011). Partiu-se do entendimento de que categorizar não consiste em uma operação mecânica ou intuitiva, mas em um processo analítico rigoroso, orientado por critérios explícitos de recorte, recorrência e pertinência ao problema de pesquisa.

Na fase de pré-análise, realizou-se uma leitura flutuante integral dos Projetos Político-Pedagógicos e das transcrições das entrevistas, com o intuito de apreender o conjunto do material e identificar regularidades discursivas. Essa etapa corresponde ao que Bardin (2011, p. 126) define como um momento de organização do *corpus* e de “primeiros contatos com os documentos, deixando-se invadir por impressões e orientações”. Ainda nesse momento, definiram-se os critérios de inclusão dos textos e confirmou-se a adequação do *corpus* aos objetivos da investigação.

Na sequência, procedeu-se à definição das unidades de registro. Vale salientar que a unidade de registro é “a unidade de significação a codificar, que pode ser uma palavra, um tema, uma frase ou um segmento de texto” (Bardin, 2011, p. 134). Na presente investigação, optou-se por unidades de registro de natureza temática, constituídas por palavras, expressões ou trechos discursivos que remetiam diretamente aos princípios e práticas da gestão democrática na Educação Infantil.

A fim de tornar esse procedimento mais objetivo e verificável, realizou-se um levantamento sistemático das repetições de termos e expressões presentes nos documentos e nas entrevistas. É importante ressaltar que a repetição constitui critério analítico relevante, uma vez que “a frequência de aparição de certos elementos do discurso pode ser indicadora da importância que lhes é atribuída pelo emissor” (Bardin, 2011, p. 136). Logo, a recorrência foi utilizada como indicador de centralidade simbólica e não como medida estatística.

O levantamento foi operacionalizado por meio da normalização lexical por radicais, estratégia que permitiu agrupar variações linguísticas em torno de núcleos de sentido comuns. Foram mapeados, entre outros, os radicais particip\*, escut\*, dialog\*, conselh\*, decis\*, protagon\*, famil\* e comunid\*. A identificação de tais

recorrências ocorreu tanto por leitura minuciosa quanto por apoio técnico de busca textual nos arquivos digitais dos PPPs, sempre acompanhada de análise contextual dos trechos em que os termos apareciam.

Na fase de exploração do material, os excertos identificados foram recortados e codificados, respeitando o princípio de homogeneidade e exclusão mútua das categorias, conforme orientação de Bardin (2011, p. 147). Em suas palavras, “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros” (Bardin, 2011, p. 148), razão pela qual os recortes foram agrupados a partir de aproximações semânticas e conceituais, e não apenas por semelhança vocabular.

Com base nesse processo, emergiram categorias empíricas que expressam eixos recorrentes no *corpus*, tais como instâncias colegiadas, escuta e diálogo, protagonismo infantil, relação família–instituição, concepções de infância e processos de decisão. Tais categorias não foram definidas previamente, mas construídas a partir da interação entre o material empírico e o referencial teórico, em consonância com a seguinte indicação de Bardin (2011, p. 149): “as categorias podem ser fornecidas pelo quadro teórico ou emergir do próprio material analisado”.

Na etapa de tratamento e interpretação, as categorias empíricas foram articuladas às categorias teóricas da gestão democrática discutidas na seção de fundamentação, permitindo ultrapassar a descrição do conteúdo e alcançar níveis mais profundos de significação. É válido destacar que “a análise de conteúdo não se limita ao que é dito explicitamente, mas busca inferir sentidos, condições de produção e sistemas de valores subjacentes aos discursos” (Bardin, 2011, p. 151).

Em síntese, a construção das categorias resultou de um percurso analítico que combinou leitura exaustiva, levantamento de recorrências, definição criteriosa das unidades de registro, agrupamento temático e interpretação teórica, garantindo rigor metodológico e coerência entre objetivos, dados e análises.

### **3.5.2 Análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos**

A análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos desenvolveu-se de forma articulada à análise de conteúdo, porém exigiu procedimentos específicos em razão da natureza institucional desses documentos. Conforme assinala Bardin (2011),

a análise documental pressupõe um tratamento sistemático dos textos, orientado por critérios de pertinência ao problema investigado e pela identificação de unidades de sentido capazes de revelar dimensões significativas das práticas sociais institucionalizadas.

O primeiro movimento analítico consistiu na leitura integral e sucessiva dos cinco PPPs, com o objetivo de apreender sua estrutura geral, organização interna, concepções declaradas de Educação Infantil, objetivos institucionais e formas de organização da gestão. Com isso, foi possível reconhecer regularidades textuais, recorrências discursivas e a forma como a gestão democrática é apresentada no plano formal das instituições.

Em seguida, procedeu-se ao levantamento sistemático de termos e expressões recorrentes relacionados à gestão democrática, tais como participação, escuta, diálogo, conselho, decisão, coletivo, famílias, comunidade, crianças e protagonismo. O levantamento foi realizado por meio de leitura analítica e de buscas textuais nas versões digitais dos documentos, permitindo identificar repetições, concentrações e ausências significativas. Na visão de Bardin (2011), a frequência ou recorrência de determinados elementos linguísticos constitui indicador relevante para a construção das categorias analíticas, desde que interpretada à luz do contexto e do referencial teórico.

A partir desse mapeamento, delimitaram-se as unidades de registro, entendidas como palavras, expressões ou trechos textuais que apresentavam relação direta com os objetivos da pesquisa. Elas foram agrupadas por núcleos de significação, respeitando o princípio de homogeneidade interna e diferenciação externa entre as categorias (Bardin, 2011). Portanto, a categorização não foi definida *a priori*, mas construída progressivamente a partir da repetição, da relevância semântica e da articulação dos termos no interior dos documentos.

A análise documental foi orientada ainda pelos aportes teóricos de Libâneo (2018) e Paro (2016). O primeiro compreende o Projeto Político-Pedagógico como instrumento central da gestão democrática, responsável por organizar responsabilidades, explicitar princípios e orientar processos decisórios da escola. Por sua vez, o segundo assevera que a democratização da gestão depende da existência de condições institucionais concretas de participação e corresponsabilização. Dessa forma, a presença, a forma de organização ou a ausência de instâncias colegiadas,

assembleias, canais de escuta e mecanismos de participação nos PPPs foram analisadas como indicadores da materialidade da gestão democrática nas instituições investigadas.

Além dos conteúdos explicitamente declarados, consideraram-se silêncios, lacunas e ambiguidades presentes nos textos. Para Bardin (2011), aquilo que não aparece ou aparece de forma residual nos documentos igualmente constitui dado analítico relevante, pois revela limites, tensões e zonas de não institucionalização das práticas. Destarte, foi possível compreender não apenas o que os PPPs afirmam sobre gestão democrática, mas também o que deixam de afirmar ou desenvolvem de maneira incipiente.

### **3.5.3 Triangulação dos dados**

A triangulação constituiu eixo estruturante do processo analítico, permitindo articular os dados provenientes dos Projetos Político-Pedagógicos, das entrevistas com as diretoras e do referencial teórico e legal que fundamenta o presente estudo. Na pesquisa qualitativa, a combinação de diferentes fontes e procedimentos não se configura como estratégia acessória, mas como condição para apreender a complexidade dos fenômenos sociais investigados.

Segundo Minayo (2001), nenhuma técnica, isoladamente, é capaz de dar conta da totalidade do real, sendo necessário recorrer ao confronto entre diferentes materiais empíricos e referenciais interpretativos, de modo a ampliar a compreensão dos processos sociais e institucionais. Nessa mesma direção, Gil (2002) afirma que o uso articulado de múltiplas fontes e técnicas permite ao pesquisador reduzir a dependência de uma única perspectiva, favorecendo a verificação de convergências, divergências e complementaridades entre os dados.

No âmbito da análise de conteúdo, Bardin (2011) ressalta que a validação interpretativa dos resultados se fortalece quando diferentes tipos de materiais são analisados de forma integrada, possibilitando inferências mais consistentes sobre as condições de produção dos discursos e das práticas. Assim, a triangulação aqui adotada foi concebida como procedimento analítico que atravessa todo o percurso de análise, e não como etapa final ou meramente confirmatória.

Na prática, ela foi realizada em três movimentos interdependentes. No primeiro, analisou-se como a gestão democrática é formalizada nos PPPs, identificando princípios, dispositivos de participação, menções à escuta de famílias e crianças, funcionamento de instâncias colegiadas e concepções de infância. No segundo, esses achados foram confrontados com as narrativas das diretoras, buscando compreender como elas interpretam, vivenciam e operacionalizam, no cotidiano institucional, os princípios registrados nos documentos. No terceiro, os dados documentais e empíricos foram relacionados ao referencial teórico e às normativas nacionais e municipais, permitindo analisar coerências, distanciamentos e tensões entre o prescrito, o vivido e o regulatório.

Conforme argumenta Gil (2002), a triangulação contribui para a robustez da pesquisa qualitativa ao possibilitar interpretações mais densas e contextualizadas, baseadas no cruzamento sistemático de fontes e perspectivas analíticas. Nesse sentido, a articulação entre PPPs, entrevistas e referencial teórico-legal permitiu identificar situações em que determinados dispositivos de participação aparecem formalizados nos documentos e são problematizados nas falas das diretoras, bem como práticas democráticas consolidadas no cotidiano que ainda não se encontram plenamente registradas nos projetos pedagógicos.

Ao integrar diferentes níveis de análise, favoreceu-se a construção de uma compreensão crítica e situada da gestão democrática nas instituições investigadas, evitando leituras fragmentadas e contribuindo para a consistência analítica das interpretações apresentadas nos capítulos seguintes.

### **3.6 Aspectos éticos**

A investigação foi conduzida em conformidade com os princípios éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510/2016, que orienta as investigações em Ciências Humanas e Sociais no Brasil. Desde a etapa de planejamento, buscou-se assegurar o respeito à dignidade, à autonomia e aos direitos das participantes, bem como às instituições envolvidas, um vez que a pesquisa qualitativa implica relações próximas, escuta atenta e compartilhamento de experiências profissionais.

Como já dito, antes da realização das entrevistas, as diretoras foram devidamente informadas sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos

metodológicos, o tipo de participação esperada, os possíveis riscos e benefícios, bem como sobre a forma de utilização dos dados. Somente após o esclarecimento de eventuais dúvidas e a manifestação de concordância, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias, conforme previsto na Resolução CNS nº 510/2016. O termo garantiu às participantes o direito de desistir a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e sem prejuízo às suas relações profissionais.

A fim de assegurar o sigilo e a confidencialidade, foram adotados procedimentos específicos de proteção da identidade das participantes e das instituições. Como também já informado, os nomes das diretoras não foram mencionados ao longo da dissertação, sendo substituídos por códigos (Diretora 1, Diretora 2, Diretora 3, Diretora 4 e Diretora 5). Do mesmo modo, as instituições são identificadas apenas como PPP1, PPP2, PPP3, PPP4 e PPP5, sem referência a denominações oficiais ou localizações. Nos excertos das entrevistas, informações que pudessem permitir a identificação direta ou indireta das participantes foram suprimidas ou generalizadas.

Os arquivos de áudio e as transcrições das entrevistas foram armazenados em ambiente digital seguro, com acesso restrito à pesquisadora. Os documentos digitais foram protegidos por senha, e eventuais materiais físicos foram mantidos em local apropriado, de modo a impedir o acesso por terceiros. O compromisso assumido foi o de utilizar os dados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, no âmbito desta dissertação e de eventuais publicações dela derivadas, sempre preservando o anonimato das participantes e das instituições.

O tratamento ético dos dados considerou ainda a dimensão relacional própria da pesquisa qualitativa. No caso, reconheceu-se que as narrativas das diretoras envolvem análises, percepções e situações sensíveis relacionadas à gestão das instituições. Por essa razão, a condução das entrevistas foi pautada pela escuta respeitosa, pelo cuidado na interpretação das falas e pela não exposição de discursos fora de contexto. Embora não tenha sido possível realizar uma devolutiva coletiva dos resultados durante o período de elaboração da dissertação, a pesquisadora se compromete a disponibilizar, em momento oportuno, uma síntese dos achados às instituições e à Secretaria Municipal de Educação, reforçando o caráter público, formativo e socialmente comprometido do estudo.

Dessa forma, os aspectos éticos não foram tratados apenas como exigência normativa, mas como dimensão constitutiva do próprio percurso metodológico, em

consonância com a temática da pesquisa, que discute a gestão democrática, a participação e a escuta como princípios estruturantes da Educação Infantil.

No próximo quadro, apresenta-se uma síntese dos procedimentos metodológicos adotados no presente trabalho:

Quadro 2 - Síntese dos procedimentos metodológicos da pesquisa

<b>Etapa</b>	<b>Descrição do procedimento</b>	<b>Fundamentação teórica</b>
1. Definição da abordagem	Delimitação da pesquisa como qualitativa, com ênfase na compreensão dos significados atribuídos pelas diretoras às práticas de gestão democrática na Educação Infantil.	Minayo (2001): compreensão da realidade social como construção simbólica dos sujeitos.
2. Delimitação do campo e das participantes	Definição do campo empírico na rede municipal; identificação das EMElis elegíveis; sorteio de cinco instituições; convite às diretoras, com garantia de voluntariedade e sigilo.	Resolução CNS nº 510/2016: princípios éticos em pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.
3. Constituição do corpus documental	Coleta dos Projetos Político-Pedagógicos vigentes (2025–2028), disponibilizados em formato digital pela Secretaria Municipal de Educação; organização dos documentos para análise.	Minayo (2001): levantamento documental como etapa de aproximação do campo. Libâneo (2018): PPP como instrumento da gestão democrática.
4. Produção dos dados empíricos	Realização de entrevistas semiestruturadas com as cinco diretoras, com gravação em áudio e posterior transcrição integral.	Minayo (2001): entrevista como técnica privilegiada de acesso aos sentidos produzidos pelos sujeitos.
5. Pré-análise	Leitura flutuante dos PPPs e das transcrições; identificação inicial de temas, expressões e recorrências relacionadas à gestão democrática.	Bardin (2011): pré-análise como etapa exploratória do corpus.
6. Exploração do material	Definição das unidades de registro; levantamento e refinamento de termos e radicais (particip*, escut*, dialog*, conselh*, decis*, protagon*); apoio de buscas textuais nos documentos digitais.	Bardin (2011): codificação e organização sistemática do material.

<b>Etapa</b>	<b>Descrição do procedimento</b>	<b>Fundamentação teórica</b>
7. Análise documental	Exame dos PPPs quanto à presença de dispositivos de participação, escuta, colegiados, processos decisórios e protagonismo infantil.	Bardin (2011); Libâneo (2018); Paro (2016).
8. Categorização	Agrupamento das unidades de registro em categorias analíticas: participação, escuta e diálogo, instâncias colegiadas, processos decisórios, protagonismo infantil, relação escola-família e convivência democrática.	Bardin (2011): categorização como processo indutivo e interpretativo.
9. Análise das entrevistas	Interpretação das narrativas das diretoras, considerando os sentidos atribuídos às práticas de gestão democrática e às condições de sua realização.	Minayo (2001): produção de sentidos na interação pesquisador-participante.
10. Triangulação dos dados	Articulação entre dados documentais, empíricos e referencial teórico-legal, buscando convergências, tensões e contradições.	Minayo (2001); Bardin (2011); Gil (2002).
11. Síntese analítica	Integração dos resultados, articulando o prescrito, o vivido e o referencial teórico para a construção das análises finais.	Fundamentação da pesquisa qualitativa.

Fonte: Elaboração própria.

O percurso metodológico descrito evidencia que as escolhas realizadas não se organizaram como um conjunto de procedimentos isolados, mas como um movimento analítico articulado, orientado pelo objetivo de compreender como a gestão democrática se materializa na Educação Infantil, com base no diálogo entre documentos institucionais, narrativas das diretoras e referenciais teóricos e normativos. Nesse sentido, a definição da abordagem qualitativa, a constituição de um *corpus* documental e empírico consistente, o uso da análise de conteúdo e a triangulação dos dados permitiram construir um caminho investigativo sensível às especificidades do campo educacional e às complexidades do cotidiano da gestão escolar.

Ao assumir os Projetos Político-Pedagógicos como documentos centrais e as diretoras como interlocutoras privilegiadas, intentou-se articular o plano do prescrito,

do vivido e do interpretado, reconhecendo que a gestão democrática se constrói tanto nos textos oficiais quanto nas práticas e nos sentidos atribuídos pelos sujeitos. O rigor metodológico adotado, aliado ao cuidado ético na produção e no tratamento dos dados, sustenta as análises apresentadas a seguir, assegurando coerência interna entre objetivos, referencial teórico e procedimentos empíricos.

Explicitados os procedimentos metodológicos, procede-se, na próxima seção, à apresentação e à análise dos resultados da pesquisa, organizados a partir da leitura sistemática dos PPPs das instituições investigadas e, posteriormente, das narrativas das diretoras, de modo a evidenciar convergências, tensões e possibilidades no campo da gestão democrática na Educação Infantil.

## 4 RESULTADOS

Nesta seção, apresentam-se os resultados advindos do exame das fontes selecionadas para a presente investigação. Inicialmente, vale lembrar que a análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos das cinco instituições participantes constituiu o ponto de partida da interpretação dos resultados. Como observa Bardin (2011), documentos institucionais são produtos sociais carregados de sentidos, cuja leitura exige procedimentos sistemáticos e contextualizados. Não se trata, portanto, de tomá-los como descrições neutras da realidade escolar, mas de reconhecê-los como expressões de escolhas, disputas e intencionalidades que atravessam a organização da vida institucional.

Partindo de tais premissas, os cinco documentos foram examinados com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), articulando as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante dos PPP1, PPP2, PPP3, PPP4 e PPP5, buscando identificar regularidades, recorrências e tensões relacionadas à gestão democrática. Na etapa de exploração, destacaram-se trechos e formulações referentes à participação da comunidade, ao funcionamento de instâncias colegiadas, à escuta de crianças e famílias, ao protagonismo infantil e às concepções de infância. Por fim, no tratamento dos resultados, esses elementos foram reagrupados em eixos temáticos, em diálogo com o referencial teórico e com as normativas nacionais e municipais.

Ainda com relação ao papel dos PPPs, Libâneo (2018, p. 133) assinala que eles expressam a identidade institucional, a concepção de educação e as formas de gestão que se pretende construir, ao mesmo tempo que se configuram como instrumento de planejamento e de tomada de decisão. A seu turno, Paro (2016, p. 92) reforça que a gestão democrática não se realiza de forma espontânea, mas por meio da construção coletiva do projeto escolar, o que confere a tais documentos centralidade no processo de democratização da instituição.

Neste estudo, a análise documental organiza-se em quatro eixos: participação e instâncias colegiadas; escuta e diálogo com a comunidade; protagonismo infantil; e concepções de infância. Esses eixos correspondem, simultaneamente, a categorias teóricas da gestão democrática e a dimensões empíricas que emergiram com força nos documentos analisados. A leitura comparativa dos PPPs permitiu identificar convergências e singularidades entre as instituições, evidenciando que a gestão

democrática se apresenta como processo em construção, com diferentes graus de consolidação.

É relevante salientar que o exame dos documentos foi realizado à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (CNE/CEB, 2024) e do Currículo Municipal de Educação Infantil de São Caetano do Sul (2020). Neles, estabelece-se a gestão democrática como princípio estruturante, reforçando a centralidade da participação, da escuta e do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos.

Ao interpretar os PPPs, partiu-se também do entendimento de que o documento não fala por si. De acordo com Minayo (2001, p. 25), toda produção textual precisa ser analisada em relação às condições históricas e institucionais de sua elaboração, considerando que o que se registra por escrito resulta de processos de negociação, correlação de forças e escolhas seletivas. Desse modo, tanto as presenças quanto as ausências nos textos, bem como o nível de detalhamento ou generalidade das formulações constituem pistas relevantes para compreender as formas assumidas pela gestão democrática em cada instituição.

Com base nesses pressupostos, as subseções seguintes apresentam a análise comparativa do PPP1, PPP2, PPP3, PPP4 e PPP5, organizada a partir dos quatro eixos definidos. Na sequência, parte-se para a análise das entrevistas com as diretoras, permitindo aproximar o que está formalizado nos documentos do modo como a gestão democrática é vivida, interpretada e tensionada no cotidiano das instituições.

#### **4.1 Participação e instâncias colegiadas**

A participação e o funcionamento das instâncias colegiadas configuram-se como dimensões estruturantes da gestão democrática na escola pública. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecem a gestão democrática como princípio da educação nacional, associando-a à participação da comunidade nos processos decisórios. No campo teórico, Paro (2016) sustenta que democratizar a escola implica redistribuir o poder de decisão, superando

práticas centralizadoras e criando condições concretas para a atuação coletiva dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar.

A análise dos PPPs revela que todos os documentos fazem referência às instâncias colegiadas legalmente instituídas, especialmente ao Conselho de Escola e à Associação de Pais e Mestres (APM). No entanto, observa-se significativa variação quanto à densidade das descrições, ao grau de detalhamento e à articulação desses órgãos com os processos efetivos de gestão.

No PPP1, a participação é apresentada já na introdução do documento, ao registrar que o projeto foi “elaborado com a participação de todos os colaboradores da escola e pesquisas feitas com a comunidade escolar” (PPP1). Verifica-se, pois, uma preocupação em atribuir legitimidade coletiva ao processo de construção do projeto pedagógico. Contudo, o texto não explicita os procedimentos utilizados para tal, tampouco informa se foram realizadas assembleias, reuniões sistemáticas, consultas formais ou grupos de trabalho específicos. Cury (2002) adverte que a participação democrática exige mecanismos claros, transparentes e institucionalizados; quando eles não são explicitados, a participação corre o risco de permanecer no plano declaratório, sem possibilidade de verificação de sua efetividade.

No PPP2, as instâncias colegiadas são mencionadas de forma sucinta, ao afirmar que a instituição atua “em consonância com as instituições cooperantes, constituídas em conformidade com as determinações legais, sendo Conselho de Escola e APM” (PPP2). O documento mostra-se alinhado às normativas vigentes, porém limita-se a registrar a existência formal desses órgãos, sem detalhar sua composição, periodicidade de funcionamento ou atribuições concretas. A participação da comunidade aparece associada principalmente a reuniões gerais e eventos escolares, sem vínculo explícito com os processos deliberativos do Conselho de Escola. Segundo Paro (2016), esse tipo de configuração se configura como participação formal, na qual os colegiados existem juridicamente, mas não assumem papel central na condução da vida escolar.

Situação semelhante é observada no PPP3, no qual se menciona a “parceria com a APM e o Conselho de Escola” (PPP3). Embora o texto reconheça esses espaços como instâncias legítimas, não explicita o conteúdo das decisões tomadas, a natureza das parcerias estabelecidas ou a articulação entre os colegiados e o planejamento pedagógico. O documento enfatiza ações como o diagnóstico da

comunidade, realizado por meio da coleta de informações junto às famílias e aos educadores, o que indica uma preocupação com o conhecimento do contexto social. Entretanto, tais iniciativas aparecem desvinculadas de uma dinâmica colegiada permanente, configurando-se como práticas pontuais, não integradas a um processo institucional sistemático de deliberação coletiva.

O PPP4 apresenta elementos mais consistentes no que se refere à participação institucional. Nele, descreve-se a realização de um processo de autoavaliação que envolveu “dois encontros presenciais, com a participação de profissionais da educação e famílias” (PPP4), organizados em grupos mistos e culminando em uma plenária final. A experiência dialoga diretamente com as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, que orientam a construção de processos avaliativos participativos, envolvendo diferentes segmentos da comunidade escolar (Brasil, 2024). Ainda que o texto não estabeleça uma relação explícita entre a autoavaliação e o funcionamento do Conselho de Escola, a iniciativa revela capacidade de mobilização coletiva e de construção compartilhada de diagnósticos e encaminhamentos, aproximando-se de práticas colegiadas de caráter substantivo.

No PPP5, a participação aparece predominantemente sob uma perspectiva normativa. No documento, lê-se que “cada unidade constitui anualmente sua APM e um Conselho de Escola com vigência bienal” (PPP5), reafirmando o cumprimento das disposições legais. Todavia, tal como nos PPP2 e PPP3, não há detalhamento sobre o funcionamento desses órgãos, os temas debatidos, a participação efetiva dos diferentes segmentos ou a relação entre decisões colegiadas e o planejamento institucional. Lück (2009) assevera que os colegiados não devem ser compreendidos apenas como exigência burocrática, mas como espaços pedagógicos de formação política, nos quais a escola aprende a analisar problemas, argumentar e decidir coletivamente. Nos documentos analisados, a dimensão formativa dos colegiados permanece pouco evidenciada.

De modo geral, a leitura comparativa dos cinco PPPs indica que a participação e as instâncias colegiadas são reconhecidas como valores e mencionadas como exigências legais, porém apenas um dos documentos apresenta indícios mais claros de processos participativos sistematicamente organizados. Predomina a referência à participação como princípio afirmado, com escassa explicitação de procedimentos,

registros de decisões ou impactos concretos na gestão escolar. Essa constatação confirma a análise de Paro (2016), para quem a democratização da escola não se realiza pela simples existência de conselhos e associações, mas pela criação de condições reais para o exercício compartilhado do poder no cotidiano institucional.

## **4.2 Escuta e diálogo com a comunidade**

A escuta e o diálogo com a comunidade escolar constituem dimensões centrais da gestão democrática, na medida em que expressam o reconhecimento de crianças, famílias e profissionais como sujeitos de direitos e interlocutores legítimos nos processos institucionais. No campo normativo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que a instituição deve assegurar a participação das famílias e a escuta das crianças como parte integrante do processo educativo, articulando cuidado, educação e convivência democrática (Brasil, 2009). A análise dos PPPs mostra que a escuta está presente em todos os documentos, porém assume configurações distintas quanto ao grau de sistematização e à sua vinculação com os processos de decisão e planejamento.

No PPP1, ela aparece predominantemente nas relações com as famílias: o documento afirma que a equipe prioriza uma “comunicação clara e assertiva no dia a dia”, e as reuniões “valorizam e incentivam a expressão de ideias e opiniões das famílias” (PPP1). Apesar de os trechos revelarem sensibilidade para o diálogo e para o acolhimento das famílias como parceiras da instituição, não explicitam os instrumentos utilizados para essa escuta, tampouco descrevem procedimentos de registro, devolutiva ou incorporação das contribuições no planejamento pedagógico. A escuta assume, assim, caráter ético-relacional importante, mas ainda pouco institucionalizado. Na visão de Paro (2012), comunicar não equivale a participar, pois a democratização exige que a fala dos sujeitos tenha consequências reais nos processos decisórios da escola (Paro, 2012).

O PPP2 reforça a escuta como princípio da ação gestora. Nesse contexto, a diretora é apresentada como responsável por assegurar “voz a todos os colaboradores, às crianças e às famílias” (PPP2), indicando uma concepção de liderança pautada por relações horizontais e pela valorização dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. O documento inclui, inclusive, excertos de falas

de profissionais como auxiliares de período integral e merendeiras, conferindo visibilidade a segmentos frequentemente ausentes dos textos institucionais. Bardin (2011) ressalta que os discursos produzidos pelos sujeitos em contextos específicos constituem vias privilegiadas para acessar sentidos e lógicas institucionais. Ainda assim, a escuta aparece mais como postura da gestão do que como procedimento sistematizado, uma vez que não se esclarece como as vozes são organizadas, analisadas ou consideradas na tomada de decisões pedagógicas e administrativas.

No PPP3, a escuta apresenta maior articulação com o planejamento institucional. Mais especificamente, afirma-se que “a coleta de dados junto aos pais e educadores é essencial para a construção e revisão do PPP” (PPP3), sugerindo a utilização de diagnósticos socioculturais como base para a elaboração do projeto pedagógico. Essa perspectiva dialoga com Minayo (2001), para quem a compreensão de fenômenos sociais exige considerar o contexto, as relações e os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Contudo, apesar da intenção explicitada, o documento não detalha os instrumentos de consulta utilizados nem os espaços coletivos nos quais os dados são debatidos, o que limita a compreensão da escuta como prática institucionalizada de participação.

O PPP4 é o documento que apresenta as práticas mais consistentes de escuta estruturada. No processo de autoavaliação institucional, a escola promove encontros presenciais com a participação de profissionais e famílias, organizados em grupos mistos, com posterior socialização das sínteses em plenária (PPP4). Essa dinâmica aproxima-se das orientações das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, que enfatizam a avaliação participativa como estratégia de fortalecimento da democracia institucional (Brasil, 2024). Ademais, registra-se que o atendimento às famílias é permanente e fundamentado em “diálogo aberto e transparente” (PPP4), indicando a construção de uma cultura institucional que valoriza o encontro, a escuta e a corresponsabilidade. Logo, a escuta constitui condição fundamental para a produção de sentidos compartilhados e para a construção coletiva de decisões (Minayo, 2001).

No PPP5, a escuta é mencionada principalmente no contexto do acolhimento das famílias e da mediação de conflitos. Nesse caso, mencionam-se reuniões, bilhetes e comunicação digital como estratégias de contato com os responsáveis, além de diálogos com terapeutas e famílias no âmbito da inclusão. Embora tais práticas

indiquem preocupação com o acompanhamento individualizado das crianças, não se detalham procedimentos de consulta coletiva ou mecanismos de devolutiva sistemática. Para Lück (2009), a escuta democrática pressupõe continuidade, registro e articulação com o planejamento institucional; quando isso não ocorre, a comunicação tende a restringir-se ao campo da informação, e não da participação efetiva.

De modo geral, a análise evidencia que a escuta e o diálogo são valores amplamente reconhecidos nos cinco PPPs, especialmente nas relações com as famílias. No entanto, apenas em um dos documentos essa dimensão aparece claramente associada a práticas coletivas estruturadas, com metodologias definidas e momentos específicos de participação. Nos demais, a escuta é apresentada como atitude desejável e como princípio ético da gestão, porém sem explicitação dos processos institucionais que a sustentam. Logo, percebe-se que a gestão democrática, no eixo da escuta e do diálogo, encontra-se em processo de consolidação, demandando maior institucionalização de dispositivos de consulta, registro e devolutiva, sob o risco de permanecer dependente da iniciativa individual das gestoras e da sensibilidade das equipes.

### **4.3 Protagonismo infantil**

O protagonismo infantil é um dos pilares da Educação Infantil contemporânea, articulando-se diretamente à concepção de criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e participante ativa de sua experiência educativa. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que as crianças devem participar das práticas sociais e culturais da instituição, e não apenas adaptar-se a elas (Brasil, 2009). A BNCC corrobora tal visão ao estabelecer direitos de aprendizagem como conviver, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (Brasil, 2017). A análise dos cinco PPPs evidencia que o protagonismo infantil é amplamente reconhecido no plano discursivo, porém ainda se encontra em processo de consolidação enquanto prática institucionalizada.

No PPP1, o termo aparece associado principalmente à autonomia e ao uso dos espaços. O documento afirma que a escola promove experiências que “valorizam as expressões, escolhas e modos de ser das crianças”, e elas “demonstram autonomia

ao transitar pelos ambientes e estabelecer relações com seus pares” (PPP1). Essa descrição é coerente com a compreensão de que a qualidade do segmento se produz nas relações e nas oportunidades que as crianças têm de agir sobre o mundo, conforme discutem Dahlberg, Moss e Pence (2003). Entretanto, o texto não explicita mecanismos formais de participação das crianças em decisões sobre rotina, projetos ou organização dos ambientes, sugerindo que o protagonismo se realiza mais no plano didático e relacional, e menos na esfera da gestão.

O PPP2 é o que mais utiliza explicitamente a expressão, vinculando-a a práticas de autonomia nas refeições, na circulação pela escola e nas atividades de exploração (PPP2). No texto, registram-se, inclusive, falas das crianças acerca de suas experiências, revelando sensibilidade para a escuta de suas percepções. Contudo, o próprio documento reconhece, na Avaliação de Contexto, que muitas propostas continuam excessivamente dirigidas pelos adultos, de modo que “na maior parte do tempo as crianças estão fazendo tudo igual ao mesmo tempo” (PPP2). Para Bardin (2011), contradições internas do documento são elementos relevantes para a análise, pois indicam tensões entre o discurso e a prática. Nesse caso, verifica-se que o protagonismo infantil é objetivo assumido, entretanto ainda não plenamente concretizado.

No PPP3, o protagonismo infantil aparece vinculado a projetos de sustentabilidade, horta e alimentação saudável, em que as crianças participam ativamente das atividades, fazem escolhas, investigam e contribuem para o cotidiano da escola (PPP3). Essas práticas se aproximam da concepção de criança como produtora de cultura, tal como postulado por Kramer (2002, p. 34), para quem a infância não é fase passiva, mas tempo de produção de significados sobre o mundo. Ainda assim, o documento não menciona assembleias infantis, conselhos mirins ou outras formas de participação mais diretamente relacionadas à gestão, o que indica que o protagonismo permanece concentrado no âmbito das experiências pedagógicas.

O PPP4 apresenta sinais de uma concepção mais ampliada de tal protagonismo. No texto, afirma-se que, durante os processos de avaliação e planejamento, as observações e os registros sobre as crianças foram considerados nas discussões coletivas, permitindo que suas experiências e necessidades impactassem as decisões da escola (PPP4). Há também referência a práticas de mediação de conflitos

orientadas pela expressão de sentimentos, numa perspectiva próxima à da comunicação não violenta, o que dialoga com o direito de as crianças expressarem-se e conhecerem-se, previsto na BNCC (Brasil, 2017). Embora a participação infantil nos processos decisórios não seja detalhada, há indícios de que a escola busca, ao menos indiretamente, incorporar a perspectiva das crianças à reflexão institucional.

No PPP5, o protagonismo infantil é mencionado em relação à autonomia na rotina, ao uso do parque e à participação em atividades coletivas, indicando oportunidades de escolha e de circulação pelos espaços (PPP5). O documento faz referência ao conselho mirim e a assembleias com as crianças, porém de forma breve, sem descrição de seu funcionamento, de sua periodicidade ou de sua influência nas decisões da escola. Sarmiento (2005) diferencia autonomia de participação, lembrando que é possível que as crianças sejam autônomas em certas tarefas, sem, contudo, terem voz nos rumos da instituição. A ausência de detalhamento no PPP5 dificulta avaliar em que medida o conselho mirim representa efetivamente espaço de participação infantil.

De forma geral, a análise dos PPPs revela que o protagonismo infantil é um valor amplamente aceito, expresso em formulações que elogiam a autonomia, a curiosidade e a iniciativa das crianças. Todavia, são incipientes as descrições de dispositivos institucionais que garantam a participação das crianças na organização da rotina, na definição de projetos ou na avaliação das práticas. O protagonismo infantil, tal como aparece nos documentos, concentra-se mais nas experiências pedagógicas cotidianas do que nos processos de gestão, indicando que a democratização da infância se encontra em construção.

#### **4.4 Concepções de infância**

As concepções de infância presentes nos Projetos Político-Pedagógicos analisados dialogam, de modo geral, com o marco legal e com a produção teórica contemporânea acerca da Educação Infantil, mesmo que com diferentes níveis de explicitação e densidade conceitual. A legislação educacional brasileira reconhece a criança como sujeito histórico, social e de direitos, perspectiva consolidada desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reafirmam tal compreensão ao definir a criança como sujeito que aprende nas interações, nas

experiências e no brincar (Brasil, 2009, p. 12), concepção retomada e aprofundada pela BNCC ao estabelecer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 38–41) e pelo Currículo Municipal de Educação Infantil de São Caetano do Sul (2025).

No campo teórico, tal concepção afasta-se de perspectivas biologizantes ou preparatórias da infância e a reconhece como categoria social, historicamente construída. Sarmiento (2005, p. 34–36) argumenta que a Sociologia da infância rompe com a ideia de criança como “vir a ser”, enfatizando sua condição de sujeito no presente, produtor de sentidos e participante ativo da vida social. Na mesma direção, Kramer (2002, p. 34) assevera que ouvir as crianças implica reconhecê-las como produtoras de cultura, portadoras de linguagens próprias e capazes de interpretar e ressignificar o mundo em que vivem. Essas formulações ajudam a compreender o modo como os PPPs analisados incorporam, ainda que de forma desigual, a noção de infância ativa e participativa.

No PPP1, a concepção de infância aparece distribuída ao longo do documento, em passagens que valorizam o brincar, as interações e a organização de ambientes que favorecem a exploração e a convivência. A criança é apresentada como sujeito curioso, ativo e capaz de construir aprendizagens nas relações com os pares, os adultos e os materiais (PPP1). Tal entendimento está alinhado às DCNEI (Brasil, 2009) e à BNCC (Brasil, 2017). Contudo, não se explicitam os referenciais teóricos que sustentam essa visão, tampouco se dedica seção específica à discussão conceitual sobre infância, limitando a clareza das opções pedagógicas assumidas pela instituição.

O PPP2 descreve com maior riqueza o cotidiano das crianças, utilizando expressões que evidenciam uma concepção de infância investigativa, expressiva e criadora. Mais especificamente, mencionam-se rodas de conversa, explorações em espaços internos e externos, bem como práticas que partem dos interesses infantis (PPP2). As descrições dialogam com a perspectiva defendida por Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 45–47), para quem a criança é coconstrutora de conhecimento, identidade e cultura, em interação com outros sujeitos e com o contexto. Entretanto, tal qual ocorre no PPP1, o conceito aparece incorporado às práticas, permanecendo pouco explicitado no plano teórico.

No PPP3, a ideia de infância aproxima-se de forma mais direta do texto das DCNEI. O documento reconhece explicitamente a criança como sujeito de direitos e enfatiza que as aprendizagens se constroem nas interações e no brincar (PPP3). As práticas descritas valorizam vínculos, acolhimento e participação infantil em projetos diversos. Contudo, o texto não problematiza a pluralidade das infâncias nem as condições sociais desiguais em que vivem as crianças, aspecto destacado por Barbosa e Horn (2008, p. 15), ao afirmarem que as propostas pedagógicas são atravessadas por disputas teóricas e políticas e não constituem alternativas neutras ou homogêneas.

O PPP4 apresenta uma formulação particularmente sensível e coerente da infância. Nele, a criança é descrita como sujeito que chega à instituição trazendo histórias, experiências e múltiplas linguagens, demandando observação atenta, acolhimento e experiências significativas (PPP4). Essa visão dialoga com a concepção sociocultural de infância, segundo a qual as crianças produzem cultura e transformam os contextos em que vivem, segundo Kramer (2002). Embora o documento não explicita autores ou correntes teóricas, há maior coerência entre a concepção declarada e as práticas descritas, especialmente no que se refere à escuta, à mediação de conflitos e à consideração das experiências infantis nos processos de planejamento.

No PPP5, a infância é apresentada como tempo de curiosidade, expressão e convivência, com destaque para o brincar, as interações e a construção de vínculos afetivos (PPP5). A instituição reconhece a criança como protagonista de suas aprendizagens e valoriza o respeito às diferenças e às necessidades individuais, incluindo situações de inclusão. Essa concepção está em consonância com a BNCC (Brasil, 2017) e com o entendimento da criança como sujeito de direitos. Todavia, tal como nos demais documentos, a fundamentação teórica aparece de forma implícita, sem referência explícita a autores ou conceitos que sustentem essa compreensão.

A análise comparativa dos cinco PPPs revela, portanto, uma convergência significativa em torno da concepção de infância como ativa, participativa e produtora de sentidos. Essa convergência evidencia alinhamento ao marco legal e às orientações do currículo municipal. No entanto, a fragilidade observada não reside no conteúdo da concepção, mas na ausência de sua explicitação teórica. Como alertam Barbosa e Horn (2008, p. 15), propostas pedagógicas que não explicitam seus

fundamentos correm o risco de naturalizar escolhas históricas e políticas, dificultando o debate coletivo e a formação crítica da comunidade escolar.

Em suma, mesmo que os textos reconheçam a criança como sujeito de direitos e afirmem princípios coerentes com a Educação Infantil contemporânea, a ausência de referências conceituais mais explícitas limita o potencial formativo dos próprios documentos. Diante disso, tornar visíveis os fundamentos teóricos que orientam as práticas não é um exercício meramente acadêmico, mas parte constitutiva da gestão democrática, na medida em que possibilita que educadores, famílias e demais sujeitos compreendam, discutam e ressignifiquem coletivamente o projeto educativo da instituição.

## 5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM AS DIRETORAS

Na presente seção, procede-se ao exame das entrevistas semiestruturadas, realizadas com as cinco diretoras das instituições de Educação Infantil. Vale lembrar que esse material constitui o eixo empírico central da pesquisa. Enquanto os Projetos Político-Pedagógicos expressam o nível do prescrito, das intenções e dos compromissos formalizados, as narrativas das participantes permitem acessar a dimensão vivida da gestão democrática, isto é, o modo como princípios, normas e valores são apropriados, reinterpretados e negociados no cotidiano institucional. Para Minayo (2001, p. 112), as falas dos sujeitos constituem interpretações que eles fazem de si e do mundo, funcionando como via privilegiada a fim de compreender significados, conflitos e estratégias presentes na vida social.

A opção por entrevistas semiestruturadas, explicitada na seção 3, mostrou-se adequada para explorar um objeto complexo como a gestão democrática na Educação Infantil, permitindo que as respondentes articulassem experiências, valores e concepções em torno de um roteiro comum, porém com liberdade para aprofundar aspectos considerados relevantes (Manzini, 2004, p. 3;). Logo, mais do que recolher respostas pontuais, buscou-se construir com as participantes um espaço de reflexão sobre o próprio fazer diretivo.

Do ponto de vista analítico, as entrevistas foram tratadas segundo os procedimentos da análise de conteúdo propostos por Bardin (2011): após a transcrição integral, realizaram-se leitura flutuante, identificação de unidades de registro, categorização e interpretação à luz dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico. O movimento analítico seguiu a lógica da triangulação, também explicada na seção 3, confrontando as narrativas com o que está prescrito nos PPPs e com as categorias teóricas sobre gestão democrática, participação, infância e trabalho coletivo (Gil, 2002, p. 45).

As categorias construídas a partir das entrevistas dialogam diretamente com os eixos utilizados na análise documental: concepções de gestão e papel da direção; participação e instâncias colegiadas; relação instituição–família; escuta das crianças e organização do cotidiano; tensões, limites e possibilidades. Vale lembrar que tal convergência não é casual; decorre do entendimento de que os mesmos temas que aparecem nos documentos institucionais reaparecem, ressignificados, na fala das gestoras, permitindo comparar o plano da intenção com o plano da prática.

Ao longo das entrevistas, emergiu consideravelmente a ideia de que a gestão democrática é um processo em construção, marcado por avanços e recuos. Um dos trechos que sintetiza essa percepção é a fala da Diretora 1, ao afirmar que *“a gestão democrática é lutada, é uma conquista de uma luta diária de convencimento, de diálogo, de escuta e de empatia”* (Diretora 1). A expressão “lutada” indica que, para as gestoras, a democratização não é um dado assegurado pelas normas, resultando de trabalho cotidiano, marcado por conflitos, negociações e necessidade permanente de mobilização da equipe e das famílias.

Essa compreensão aproxima-se do entendimento de Paro (2016, p. 92), para quem a gestão democrática não se limita à adoção de mecanismos formais de participação, concretizando-se na efetiva partilha do poder de decisão, o que supõe enfrentar resistências, redefinir relações hierárquicas e reorganizar o trabalho escolar. Ao explicitar a gestão democrática como conquista diária, as participantes situam sua prática nesse campo de tensões, reconhecendo que o exercício democrático exige escolhas, posicionamentos e, muitas vezes, enfrentamento de lógicas autoritárias ainda presentes na cultura escolar.

As narrativas igualmente evidenciam a centralidade da função diretiva na condução desse processo. Lück (2009, p. 23–24) define o diretor como articulador das ações coletivas, responsável por mobilizar a participação e dar sentido ao trabalho conjunto na escola. As entrevistas confirmam tal visão, na medida em que as gestoras se veem como mediadoras entre as políticas públicas, os documentos institucionais e as demandas concretas de crianças, famílias e profissionais. Em diversas falas, a direção aparece como lugar de mediação de conflitos, de organização do cotidiano, de escuta e de tomada de decisão compartilhada.

Ao mesmo tempo, elas reconhecem limites objetivos para a realização plena da gestão democrática: relatam sobrecarga de tarefas administrativas, pressão por resultados, exigências burocráticas e falta de tempo para o trabalho formativo com as equipes. Essas condições reforçam a análise de Libâneo (2018), ao problematizar a tendência a reduzir a gestão escolar à dimensão técnico-administrativa, esvaziando sua função político-pedagógica. Nas falas das entrevistadas, a tensão entre o “papel burocrático” e o “papel pedagógico” aparece como desafio permanente a ser negociado.

A análise das entrevistas, portanto, não se limita a identificar se a gestão é ou não democrática, mas busca compreender como as diretoras produzem sentidos sobre a democratização da escola à luz das condições concretas em que atuam. Essa perspectiva situa-se na tradição da pesquisa qualitativa em educação, que entende a prática como espaço de contradições, disputas e possibilidades (Bardin, 2011). As subseções a seguir aprofundam a análise, organizando os achados empíricos em torno dos eixos definidos.

### 5.1 Concepções de gestão democrática e papel da direção

As concepções de gestão democrática expressas pelas diretoras revelam tanto aproximações quanto distanciamentos em relação às formulações presentes no referencial teórico e nos documentos institucionais. Em todas as entrevistas, aparece, de algum modo, a ideia de que essa gestão implica participação, diálogo e construção coletiva de decisões. Entretanto, o significado atribuído a tais termos varia, oscilando entre compreensões mais procedimentais e outras mais politizadas.

Em diversas falas, a gestão democrática é associada à abertura para ouvir a equipe e as famílias, à organização de reuniões e à transparência das decisões. Uma das diretoras diz: *“não dá para decidir sozinha, eu sempre chamo as professoras, explico a situação, escuto o que elas pensam, e aí a gente encaminha juntas”* (Diretora 2). No trecho, nota-se a compreensão da direção como liderança que convoca à participação, em consonância com a ideia de mediação defendida por Libâneo (2018, p. 152), para quem o gestor articula dimensões políticas, pedagógicas e administrativas, em vez de simplesmente impor decisões.

Ao mesmo tempo, há narrativas que evidenciam concepções mais restritas de participação, entendida como consulta ou comunicação de decisões já tomadas. Em um dos relatos, a gestora afirma: *“a equipe confia, porque eu sempre explico o porquê das decisões”* (Diretora 3). Embora a transparência seja elemento relevante, a fala sugere que a direção mantém o lugar central de decisão, cabendo aos demais compreender e aceitar as escolhas. Essa perspectiva aproxima-se do que Paro (2016, p. 45) denomina “participação heterônoma”, para quem os sujeitos são chamados a opinar, porém não necessariamente coparticipam da deliberação.

A fala da Diretora 1, reproduzida anteriormente, introduz outra nuance importante: ao dizer que “a gestão democrática é lutada” e envolve “uma luta diária de convencimento, de diálogo, de escuta e de empatia”, sublinha-se o caráter processual e conflitivo da democratização, assumindo que a direção precisa, muitas vezes, persuadir, negociar e sustentar princípios diante de resistências internas e externas. Tal compreensão dialoga com a análise de Lück (2020, p. 23–24), que vê o diretor como articulador político, responsável por impulsionar mudanças na cultura institucional.

As entrevistas também evidenciam que, para as respondentes, a gestão democrática se vincula fortemente à dimensão pedagógica. Em mais de um depoimento, aparecem afirmações no sentido de que *“a gestão democrática passa pela forma como a gente organiza o trabalho pedagógico, o planejamento, as formações, as conversas com a equipe”* (Diretora 4). Essa leitura reforça a interpretação de Libâneo (2018, p. 152) de que o projeto pedagógico é instrumento de gestão democrática justamente porque orienta a prática docente, organiza responsabilidades e define princípios coletivos.

Em contrapartida, as falas mostram preocupação com o risco de esvaziamento da gestão democrática quando a função diretiva é capturada por exigências burocráticas. Uma das diretoras relata: *“muitas vezes a gente é engolida pelos prazos, pelos sistemas, e sobra pouco tempo para estar com a equipe, para ouvir com calma”* (Diretora 5). Tal percepção aproxima-se da crítica de Saviani (1983) ao afirmar que a democratização da escola exige não apenas vontade política, mas também condições materiais e organizacionais que permitam à gestão cumprir sua função formadora e mediadora.

Outro elemento recorrente nas entrevistas é a relação entre gestão democrática e coerência com os documentos institucionais. Algumas participantes mencionam explicitamente o PPP como referência para as decisões, enquanto outras o citam menos. Em um dos relatos, a gestora verbaliza: *“a gente sempre volta ao PPP quando precisa pensar mudanças”* (Diretora 2), indicando articulação entre o prescrito e o vivido. Em contraste, há falas nas quais o PPP aparece mais como requisito formal, elaborado em determinado momento e pouco retomado no cotidiano. Essa oscilação dialoga com os resultados da análise documental, que apontaram diferentes níveis de densidade e uso do PPP como instrumento efetivo de gestão.

As diretoras também associam a gestão democrática à construção de um clima institucional marcado pelo respeito e pela convivência ética. Retomando, mesmo sem citá-lo, o princípio enfatizado por Teixeira (1994) de que a escola democrática exige pluralidade e convivência, as entrevistas destacam a importância de lidar com conflitos de forma dialógica, valorizar a diversidade de opiniões e garantir condições para que todos se sintam pertencentes à instituição. Em vários momentos, a palavra “cuidado” aparece vinculada à gestão, especialmente quando se fala da relação com as crianças e com os profissionais.

Por fim, as concepções expressas pelas diretoras evidenciam um movimento de aproximação gradual às formulações teóricas sobre gestão democrática, embora ainda permeado por ambiguidades. Reconhece-se a importância da participação, da colegialidade e da escuta, porém permanecem práticas centradas na figura da direção como instância decisória principal. Tal ambivalência, longe de ser um problema metodológico, revela a complexidade do processo de democratização da escola, que se constrói simultaneamente no plano discursivo e no plano das relações cotidianas.

## **5.2 Participação e instâncias colegiadas na prática cotidiana**

As entrevistas ajudam a compreender como as instâncias colegiadas operam, de fato, no cotidiano das instituições, evidenciando aproximações e distanciamentos em relação ao que está prescrito nos PPPs de cada UE. No caso, todas as diretoras reconhecem o Conselho de Escola e a APM como espaços relevantes, porém a forma como descrevem seu uso é bastante heterogênea. Em alguns momentos, o conselho é apresentado como instância que apoia decisões já encaminhadas pela equipe gestora, funcionando mais como órgão de homologação do que de deliberação. Em outros, aparece como espaço de debate sobre questões estruturais, por exemplo, organização de vagas, prioridades de investimento e definição de prioridades do plano anual.

Uma das diretoras relata: *“o Conselho de Escola é o momento em que a gente apresenta como está a escola, os desafios, e o grupo ajuda a pensar caminhos”* (Diretora 3). Sua fala sugere prática próxima da concepção de colegiado como espaço de análise e decisão coletiva, tal como defendem Lück (2009) e Paro (2016). Nessa perspectiva, o conselho não é apenas requisito burocrático, mas instância na qual as

diferentes vozes da comunidade podem se confrontar, negociar e pactuar encaminhamentos.

Em outro depoimento, a gestora reconhece: *“às vezes o conselho fica mais para prestar contas, mostrar o que já foi feito, porque o tempo é curto e nem sempre dá para aprofundar muito”* (Diretora 4). Essa narrativa aproxima-se do cenário identificado em alguns PPPs, em que os colegiados são citados, mas com poucas informações sobre seus processos internos. A participação, nesse contexto, se aproxima daquilo que Cury (2002, p. 149) denomina “participação de baixa intensidade”, em que há informação e consulta, porém é limitada a possibilidade de incidência nas decisões.

As entrevistas igualmente revelam dificuldades na mobilização da comunidade para os espaços colegiados. Em mais de um relato, aparece a preocupação com a baixa participação de famílias nas reuniões, com o desafio de garantir representatividade e continuidade dos conselheiros e com o peso das condições de vida e de trabalho das famílias, que nem sempre conseguem estar presentes. Esse conjunto de fatores indica que a democratização da gestão não depende apenas da vontade da escola, mas também de dinâmicas sociais mais amplas, que influenciam as possibilidades de participação.

Algumas diretoras mencionam estratégias para tentar ampliar a participação, entre elas, diversificar horários de reuniões, utilizar diferentes canais de comunicação e articular os encontros de conselho com outros momentos de interesse das famílias. Em uma fala, a participante diz: *“quando a pauta toca em algo que mexe diretamente com a vida das famílias, como horário, alimentação, mudanças na entrada e saída, a participação aumenta”* (Diretora 2). Tal observação reforça a importância de vincular o funcionamento dos colegiados a temas concretos do cotidiano, em vez de tratá-los apenas como exigência formal.

Também é evidente, nas entrevistas, a percepção de que a participação dos profissionais da escola é mais intensa do que a das famílias nos colegiados. Professoras, coordenadoras e funcionárias costumam comparecer com maior assiduidade, o que reforça a dimensão interna dos processos de decisão. Ao mesmo tempo, as respondentes reconhecem que há diversidade de posicionamentos entre os próprios profissionais, e o conselho pode funcionar como espaço de mediação de

conflitos internos, sobretudo em temas que envolvem organização do trabalho pedagógico, distribuição de horários e uso dos espaços.

Outro aspecto relevante é a articulação entre colegiados e demais instâncias de participação, como reuniões pedagógicas, grupos de formação e momentos de avaliação coletiva. As diretoras relatam que, em algumas instituições, os debates realizados em reuniões de equipe são levados ao conselho para serem compartilhados com as famílias e deliberados de forma ampliada. Em outras, o processo ocorre de maneira inversa: decisões mais estruturantes discutidas no conselho são depois detalhadas com a equipe. Essa circulação de pautas entre diferentes espaços revela um modo de funcionamento mais orgânico da gestão democrática.

Por fim, as falas indicam que, embora o Conselho de Escola e a APM existam em todas as unidades e desempenhem algum papel na vida institucional, a intensidade e a qualidade da participação que promovem variam significativamente. Em alguns contextos, aproximam-se de espaços deliberativos, nos quais as decisões são construídas coletivamente; em outros, funcionam sobretudo como canais de informação e legitimação de decisões previamente tomadas. Tal variação confirma, no plano empírico, o que os PPPs já sugeriam e reforça a leitura de que a gestão democrática é um processo em disputa, cuja efetividade depende da forma como as instâncias colegiadas são apropriadas no cotidiano.

### **5.3 Relação instituição–família na perspectiva das diretoras**

A relação entre a instituição de Educação Infantil e as famílias é reconhecida, no referencial teórico e nas políticas educacionais contemporâneas, como dimensão estruturante da gestão democrática. A Base Nacional Comum Curricular reafirma a importância da parceria com as famílias como condição para garantir o desenvolvimento integral das crianças, o respeito às suas singularidades e a construção de experiências educativas coerentes entre os diferentes contextos de vida (Brasil, 2017). Por sua vez, as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil reforçam tal perspectiva ao destacar a corresponsabilidade entre instituição e famílias na proteção dos direitos das crianças e na organização da vida escolar (Brasil, 2024). Nesse sentido, Paro (2016) enfatiza que a relação escola–família não pode se restringir a atos formais ou informativos,

devendo configurar-se como prática permanente de diálogo, colaboração e construção compartilhada de sentidos para o trabalho educativo.

As entrevistas com as diretoras permitem aprofundar a compreensão de como essa relação se materializa no cotidiano das instituições investigadas. Em todas as falas, as gestoras atribuem grande relevância à parceria com as famílias, especialmente no que se refere ao acolhimento das crianças, aos processos de adaptação e à construção de vínculos de confiança. Uma delas afirma: *“se a família não confia, a criança sente, e isso aparece no comportamento, no choro, na dificuldade de ficar”* (Diretora 1), indicando a percepção de que a segurança emocional das crianças está diretamente relacionada à qualidade da relação entre os adultos responsáveis por sua educação.

As participantes relatam diferentes estratégias para fortalecer essa relação, tais como reuniões gerais e por turma, atendimentos individualizados, uso de bilhetes e recursos digitais, projetos que envolvem a participação das famílias e momentos de devolutiva sobre o desenvolvimento das crianças. Em alguns casos, são descritas práticas de acolhimento no início do ano letivo, por exemplo, visitas à escola, apresentação da rotina e permanência gradual da família durante o período de adaptação. Essas iniciativas revelam esforços para construir uma relação baseada na proximidade, na transparência e no reconhecimento das famílias como parceiras do processo educativo, em consonância com as orientações das Diretrizes Operacionais de 2024, que recomendam a criação de mecanismos permanentes de diálogo e escuta.

Ao mesmo tempo, as falas evidenciam que a participação das famílias não ocorre de forma homogênea entre as unidades: algumas respondentes observam maior presença em reuniões e eventos, enquanto outras aludem a dificuldades recorrentes de mobilização. Essas dificuldades são associadas a fatores como jornadas de trabalho extensas, deslocamentos, responsabilidades domésticas e experiências anteriores pouco positivas com a escola. Tais elementos reforçam a necessidade de compreender a relação instituição–família no contexto mais amplo das desigualdades sociais e das condições concretas de vida das pessoas, evitando interpretações que responsabilizem individualmente os familiares pela menor participação.

As narrativas também revelam situações em que a relação com as famílias é atravessada por conflitos, especialmente quando há divergência de expectativas em relação à função da escola ou quando emergem questões relacionadas a comportamento, aprendizagem ou inclusão. Nesses casos, as entrevistadas salientam a relevância da escuta, do diálogo e da construção de confiança mútua, evitando práticas de culpabilização. Como expressa uma gestora: *“a gente precisa tomar cuidado para não colocar tudo na família nem tudo na escola; é preciso construir junto”* (Diretora 4). Tal postura dialoga com a noção de corresponsabilidade presente nas políticas educacionais atuais, que compreendem a Educação Infantil como tarefa compartilhada entre diferentes sujeitos e instituições (Brasil, 2017; Brasil, 2024).

Ademais, os relatos apontam os esforços de algumas das participantes no sentido de envolver as famílias em processos mais reflexivos sobre o projeto educativo da instituição. São mencionados encontros destinados a discutir temas como limites, uso de telas, brincadeiras, rotina das crianças e a especificidade do segmento em foco. Esses momentos são compreendidos como oportunidades de explicitar a proposta pedagógica da escola, aproximar concepções e enfrentar visões reducionistas que ainda associam a creche e a pré-escola a espaços de mera assistência. Tais iniciativas evidenciam a dimensão pedagógica da relação instituição–família, que ultrapassa a comunicação pontual e se aproxima de processos formativos.

Apesar dos avanços, as respondentes reconhecem limites na participação das famílias em processos decisórios mais amplos da gestão escolar. Em geral, essa presença é mais intensa em eventos e reuniões diretamente relacionadas às crianças do que em espaços colegiados ou discussões acerca de questões estruturais da instituição. Tal assimetria confirma a análise de Cury (2002, p. 150), ao advertir que a legitimidade democrática exige estratégias explícitas que assegurem a participação da comunidade também na construção do projeto pedagógico e nas decisões de gestão, e não apenas em momentos pontuais de consulta.

Outro aspecto relevante diz respeito às situações de vulnerabilidade social e de violação de direitos. Aas diretoras relatam a necessidade, em alguns casos, de acionar a rede de proteção, articulando-se com serviços de saúde, assistência social e Conselho Tutelar, ao mesmo tempo que buscam preservar o vínculo com as famílias e garantir a proteção das crianças. Logo, os relatos evidenciam a complexidade ética

da função gestora, que precisa conciliar o compromisso com os direitos das crianças e o cuidado nas relações estabelecidas com os responsáveis.

De modo geral, as falas indicam que a relação entre instituição de Educação Infantil e família é compreendida pelas gestoras não só como campo privilegiado da gestão democrática, mas também como um de seus maiores desafios. As entrevistadas valorizam o diálogo, investem em estratégias de aproximação e reconhecem a importância da corresponsabilidade, contudo enfrentam limites materiais, culturais e institucionais que dificultam o avanço para formas mais robustas e sistemáticas de participação. A articulação entre as entrevistas e a análise dos PPPs reforça que a democratização da escola passa pela criação de condições efetivas para que as famílias sejam reconhecidas não apenas como usuárias do serviço educacional, mas sobretudo como sujeitos de direitos e parceiras na construção do projeto educativo.

#### **5.4 Escuta das crianças e organização do cotidiano**

A escuta das crianças e a consideração de suas perspectivas na organização do cotidiano constituem dimensão central para a compreensão da gestão democrática na Educação Infantil. Nas Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, preconiza-se que a participação das crianças deve atravessar tanto as práticas pedagógicas quanto a organização dos tempos, espaços e relações institucionais, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e interlocutoras legítimas da vida escolar (Brasil, 2024). Na mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular estabelece, entre os direitos de aprendizagem, a participação, a expressão e a convivência, indicando que as crianças devem ter oportunidades reais de interferir nas experiências que vivem cotidianamente (Brasil, 2017). No campo teórico, Kramer (2002) e Monção (2020) ressaltam que escutar as crianças é um compromisso ético e político, pois implica reconhecer sua capacidade de interpretar, significar e intervir na realidade.

Nas entrevistas, as respondentes demonstram sensibilidade em relação à importância de observar e escutar as crianças, principalmente no que se refere às rotinas, à organização dos ambientes e ao planejamento das atividades. Em diferentes relatos, aparece a compreensão de que a escuta ultrapassa a dimensão da fala verbal,

envolvendo gestos, expressões corporais, modos de brincar, aproximações e afastamentos. Como afirma uma gestora: *“as crianças mostram muito o que estão sentindo pela forma como participam, se envolvem ou se retraem”* (Diretora 2). Essa leitura revela alinhamento à concepção de múltiplas linguagens infantis presente tanto no currículo municipal quanto nos referenciais nacionais, indicando que a escuta se dá na observação atenta das experiências vividas pelas crianças.

Algumas entrevistadas relatam práticas em que as crianças são consultadas sobre brincadeiras, escolhas de espaços e, em determinados momentos, temas de projetos. Mais especificamente, uma das diretoras diz: *“quando percebemos que um grupo está muito envolvido com um tema, como insetos ou cozinha, a equipe aproveita isso para planejar sequências de atividades”* (Diretora 3). Esse tipo de organização do trabalho pedagógico, orientado pelos interesses e curiosidades infantis, dialoga com a compreensão da criança como sujeito ativo da aprendizagem e com a noção de currículo vivido, tal como proposta pela BNCC (Brasil, 2017), que reconhece o protagonismo desses indivíduos na construção de suas experiências.

Entretanto, as falas também evidenciam que a escuta, embora presente no cotidiano pedagógico, nem sempre se encontra sistematizada ou institucionalizada como prática de gestão. Em geral, aparece vinculada à sensibilidade das professoras e das equipes, e menos à existência de dispositivos coletivos permanentes que garantam a participação infantil nos processos decisórios da instituição. São raras as referências a assembleias com crianças, conselhos mirins ou outras formas de representação, ainda que tais práticas tenham sido mencionadas de maneira pontual em alguns Projetos Político-Pedagógicos. Esse dado reforça a constatação de que o protagonismo infantil permanece mais consolidado no plano das experiências pedagógicas do que na esfera da gestão institucional.

Além disso, as gestoras reconhecem os desafios específicos envolvidos na escuta de crianças pequenas, cuja comunicação se dá predominantemente por meio de gestos, expressões, movimentos, brincadeiras e interações. Nesse contexto, destacam a importância da observação sistemática e da documentação pedagógica como estratégias fundamentais para interpretar as manifestações infantis e transformá-las em subsídios para a reflexão coletiva da equipe. O uso de registros escritos, fotografias, narrativas e portfólios é mencionado como recurso que possibilita tornar visíveis as vozes das crianças e discutir, de forma compartilhada, os sentidos atribuídos por elas às experiências vividas. Essa abordagem encontra respaldo nas

Diretrizes Operacionais de 2024, que valorizam a documentação pedagógica como instrumento de escuta, análise e devolutiva institucional.

Outro aspecto recorrente nas entrevistas refere-se à relação entre escuta das crianças e organização da rotina. Algumas respondentes relatam esforços conscientes para flexibilizar tempos de atividades dirigidas, ampliar o tempo de parque, diversificar os espaços de brincar e considerar o ritmo dos grupos ao planejar transições. Uma delas afirma: *“a rotina não é engessada, a gente observa como o grupo está e ajusta, sem perder a estrutura que dá segurança”* (Diretora 4). Essa postura evidencia a tentativa de equilibrar previsibilidade e flexibilidade, reconhecendo que a segurança emocional das crianças convive com a necessidade de abertura à iniciativa, à escolha e à participação.

Nos relatos, mencionam-se também exemplos de situações em que a escuta das crianças contribuiu para a revisão de práticas disciplinadoras. Uma das diretoras conta que, após um conflito ocorrido no parque, a equipe optou por conversar com o grupo, perguntando *“o que aconteceu, como cada um se sentiu e o que poderia ser diferente”* (Diretora 1). Essa forma de mediação, centrada na expressão de sentimentos e na construção coletiva de combinados, aproxima-se das propostas de convivência democrática e dialoga com os direitos de aprendizagem relacionados ao conviver e ao expressar-se, previstos na BNCC (Brasil, 2017).

Ao mesmo tempo, as gestoras reconhecem limites na incorporação sistemática da perspectiva das crianças em decisões mais amplas da instituição. De modo geral, a voz infantil aparece com maior força nas escolhas relacionadas às brincadeiras, aos materiais e aos ajustes de rotina, mas tem menor incidência na definição de projetos institucionais, regras de convivência ou processos de avaliação das práticas. Essa assimetria confirma a análise de Sarmiento (2005), ao apontar a dificuldade histórica de reconhecer as crianças como sujeitos políticos, e não apenas como destinatárias das ações educativas.

Por fim, as participantes indicam que há um campo relevante a ser fortalecido na gestão democrática das instituições analisadas: a criação de dispositivos mais explícitos e sistemáticos de participação infantil, compatíveis com as características etárias das crianças, mas capazes de assegurar, de forma progressiva, o direito de opinar, decidir e avaliar o cotidiano escolar. A escuta, já presente na sensibilidade das equipes, tende a ganhar maior potência quando articulada a estratégias institucionais

de documentação, reflexão coletiva e devolutiva, em consonância com as diretrizes nacionais e municipais que orientam a Educação Infantil contemporânea.

### **5.5 Tensões, limites e possibilidades da gestão democrática**

As entrevistas revelam que a gestão democrática na Educação Infantil não se realiza de forma linear ou isenta de conflitos, construindo-se em meio a tensões, limites e possibilidades que atravessam o cotidiano institucional. Esses elementos não invalidam os avanços observados, porém revelam a complexidade do processo de democratização da escola pública, especialmente em contextos marcados por exigências administrativas intensas, desigualdades sociais e heranças culturais de caráter hierárquico.

Uma das tensões mais recorrentes nas falas das diretoras refere-se ao equilíbrio entre as demandas burocráticas e a dimensão pedagógica da gestão. As entrevistadas relatam que grande parte do tempo é consumida por prazos, registros, sistemas, atendimentos e exigências administrativas da rede, reduzindo as oportunidades de planejamento coletivo, acompanhamento pedagógico e fortalecimento de práticas participativas. Essa vivência dialoga com a análise de Libâneo (2018), ao alertar que a centralidade excessiva da burocracia tende a esvaziar o papel da direção como liderança pedagógica e política, comprometendo a construção de uma gestão efetivamente democrática.

A tensão entre a existência formal de instâncias participativas e a efetiva partilha do poder decisório pode ser compreendida à luz da distinção proposta por Maluschke (2007) entre democracia representativa e democracia direta. Para o autor, a democracia representativa tende a concentrar o poder decisório em poucos sujeitos, ainda que legitimados por mecanismos formais de representação, enquanto a democracia direta pressupõe a ampliação concreta dos espaços de deliberação e a participação ativa dos sujeitos nas decisões que afetam a vida coletiva. No contexto da Educação Infantil, tal distinção ajuda a interpretar situações nas quais conselhos escolares, reuniões e consultas existem formalmente, porém não se traduzem necessariamente em processos efetivos de corresponsabilização e incidência coletiva. Os relatos mostram justamente este desafio: transformar instâncias representativas em espaços vivos de diálogo, debate e decisão compartilhada,

superando práticas que mantêm a participação restrita ao plano consultivo ou homologatório.

Outra tensão significativa diz respeito à mobilização da comunidade escolar para a participação. Nesse sentido, mencionam-se esforços das diretoras para garantir a presença de famílias e profissionais em reuniões, conselhos e momentos de avaliação, entretanto também são citadas dificuldades persistentes de adesão, especialmente em contextos marcados por jornadas de trabalho extensas, deslocamentos longos e múltiplas responsabilidades familiares. As gestoras reconhecem que a participação não pode ser compreendida apenas como escolha individual, mas como possibilidade concreta, condicionada por fatores sociais, econômicos e culturais. Essa compreensão aproxima-se da reflexão de Paro (2016), ao afirmar que a democratização da escola exige a criação de condições objetivas de participação, e não apenas a abertura formal de espaços.

No âmbito interno das instituições, as respondentes apontam tensões relacionadas à participação dos próprios profissionais. Nesse caso, emergem relatos de resistências à reorganização do trabalho, divergências sobre concepções de infância e conflitos em torno da ampliação do protagonismo infantil e da escuta das crianças. Algumas entrevistadas observam que parte da equipe associa gestão democrática à ausência de critérios ou à perda de referência organizacional, o que exige investimento constante em diálogo, formação e mediação de conflitos. Tal situação reforça a relevância da formação continuada como condição para a construção de sentidos compartilhados sobre democracia, conforme destaca Lück (2020, p. 37–38), ao defender que a gestão democrática demanda aprendizagem institucional e desenvolvimento de competências relacionais e políticas.

Ademais, as falas salientam tensões entre as diretrizes normativas e as condições concretas de funcionamento das escolas. As diretoras reconhecem os avanços presentes na BNCC (Brasil, 2017) e nas Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (CNE/CEB, 2024), especialmente no que se refere à participação, à escuta e ao protagonismo das crianças. Contudo, apontam que a implementação plena dessas orientações esbarra em limites relacionados à infraestrutura, ao número de profissionais, ao tempo destinado ao planejamento coletivo e ao apoio técnico especializado. Essa distância entre o

prescrito e o vivido aparece nas falas não como justificativa para imobilismo, mas como dado estrutural que precisa ser considerado na análise da gestão democrática.

Apesar dessas tensões e limites, as narrativas revelam possibilidades concretas de avanço. As gestoras descrevem experiências de autoavaliação institucional participativa, reorganização de rotinas a partir da observação das crianças, fortalecimento de espaços de diálogo com as famílias, mediação coletiva de conflitos e construção compartilhada de combinados de convivência. Essas iniciativas, ainda que nem sempre sistematizadas, indicam movimentos reais de democratização da gestão, nos quais a escola se pensa e se reorganiza a partir da escuta e da corresponsabilidade.

Outro elemento recorrente nas entrevistas é a valorização do trabalho coletivo. As entrevistadas reconhecem que a gestão democrática não se sustenta por ações isoladas da direção, mas depende da articulação entre coordenação pedagógica, professoras, demais profissionais e famílias. Essa compreensão aproxima-se da concepção de gestão como processo colegiado, defendida por Libâneo (2018) e Paro (2016), segundo a qual a democratização da escola se efetiva quando as decisões são construídas de forma compartilhada e assumidas como responsabilidade coletiva.

No contexto específico da Educação Infantil, as diretoras ressaltam ainda a necessidade de considerar as particularidades dessa etapa no debate sobre gestão democrática. Trabalhar com crianças pequenas implica lidar com rotinas intensas de cuidado, organização cuidadosa dos tempos e espaços e atenção permanente à segurança física e afetiva. Como discutem Monção (2019, p. 171–173) e Kramer (2002, p. 34–35), a democratização na Educação Infantil exige articular, de modo indissociável, cuidado, educação e participação, reconhecendo simultaneamente o direito das crianças à proteção e à escuta.

De forma geral, a análise das entrevistas permite afirmar que a gestão democrática nas instituições investigadas se constrói como processo em permanente negociação, atravessado por limites estruturais e culturais, mas também sustentado por práticas, escolhas e intencionalidades que apontam para possibilidades de aprofundamento. As tensões identificadas não anulam os avanços, mas evidenciam que a democratização da gestão exige continuidade, investimento formativo e compromisso político, configurando-se como um percurso coletivo e inacabado no interior da Educação Infantil.

Pesquisas sobre gestão escolar na Educação Infantil revelam que a atuação das diretoras é atravessada por desafios específicos relacionados à conciliação entre demandas administrativas, pedagógicas e relacionais. Miranda *et al.* (2020, p. 120) asseveram que a gestão nesse nível de ensino exige lidar simultaneamente com as exigências da política educacional, as expectativas das famílias e as demandas do cotidiano institucional, o que requer competências políticas, comunicacionais e organizacionais a fim de sustentar práticas democráticas no interior da escola. Esse ponto de vista dialoga diretamente com as falas das diretoras entrevistadas, que mencionam a necessidade constante de negociar prioridades, mediar conflitos e reorganizar o trabalho coletivo, sem perder de vista o compromisso com a participação, a escuta e a corresponsabilidade.

## **5.6 Articulação das entrevistas com a análise documental**

A análise das entrevistas, articulada aos resultados da leitura dos Projetos Político-Pedagógicos, permitiu aprofundar a compreensão de como a gestão democrática se materializa nas instituições de Educação Infantil investigadas. Enquanto os documentos institucionais ressaltam a incorporação formal de princípios como participação, escuta e protagonismo infantil, as narrativas das gestoras revelam os modos como tais princípios são vividos, tensionados e negociados no cotidiano escolar.

No eixo das concepções acerca desse modelo gestor, as falas confirmam, em grande medida, a centralidade atribuída à participação e ao diálogo nos PPPs, porém acrescentam a dimensão do esforço cotidiano necessário para sustentar tais princípios em contextos marcados por pressões administrativas, demandas burocráticas e culturas escolares ainda perpassadas por práticas hierárquicas. A compreensão da gestão democrática como processo em permanente construção, mencionada por algumas respondentes, encontra respaldo em Paro (2016), ao afirmar que a democratização da escola não se efetiva automaticamente pela existência de normas, exigindo partilha real do poder decisório. Na mesma direção, Lück (2020) defende que tal gestão se constitui como prática social e política, dependente de aprendizagens institucionais contínuas e da disposição para o diálogo e a corresponsabilização.

No que se refere às instâncias colegiadas, as entrevistas indicam que, embora o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres estejam formalmente instituídos em todas as unidades, sua apropriação como espaços de deliberação coletiva é desigual. O PPP4, que já apresentava registros mais consistentes de práticas participativas, encontra correspondência em narrativas que descrevem processos de autoavaliação coletiva e discussão ampliada de decisões. Em outras unidades, entretanto, os colegiados aparecem predominantemente como espaços de informação e validação de decisões previamente tomadas, confirmando o quadro de participação formal identificado na análise documental. Essa constatação dialoga com Cury (2002), ao alertar que a simples existência de instâncias colegiadas não garante, por si só, práticas democráticas efetivas.

A relação entre instituição e famílias, que, nos PPPs, frequentemente é mencionada como valor declarado, ganha maior densidade nas entrevistas, por meio de relatos sobre estratégias de acolhimento, mediação de conflitos, reuniões formativas e articulação com serviços da rede de proteção. Contudo, as gestoras que a participação das famílias encontra limites relacionados às condições concretas de vida, ao tempo disponível e às expectativas historicamente construídas em relação à escola. As Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil reforçam a necessidade de criação de mecanismos permanentes de diálogo e participação, destacando que a gestão democrática implica reconhecer as famílias como parceiras na construção do projeto educativo (Brasil, 2024).

A escuta das crianças e o protagonismo infantil, presentes nos PPPs como princípios orientadores, aparecem nas falas fortemente associados à organização da rotina, à observação das múltiplas linguagens infantis e à revisão de práticas adultocêntricas. As narrativas revelam que as crianças têm oportunidades de escolha e expressão nas experiências pedagógicas, porém sua participação nos processos de gestão ainda é incipiente na maioria das unidades. Essa situação reforça a distinção proposta por Sarmiento (2005) entre autonomia e participação: apesar de as crianças exercerem autonomia em atividades cotidianas, isso não significa necessariamente que incidam sobre os rumos institucionais. A escuta, nesse contexto, aproxima-se da compreensão defendida por Kramer (2002), ao tratar a infância como categoria social e cultural que demanda reconhecimento ético e político.

As tensões e limites apontados pelas diretoras ajudam a contextualizar a distância observada, nos PPPs, entre princípios proclamados e práticas

sistematizadas. A sobrecarga administrativa, as dificuldades de mobilização da comunidade, as resistências internas e as condições materiais nem sempre favoráveis constituem o pano de fundo sobre o qual a gestão democrática é construída. Ao mesmo tempo, a presença de iniciativas de autoavaliação participativa, projetos envolvendo famílias e crianças e práticas de mediação dialógica de conflitos indica que, mesmo em meio a constrangimentos, as instituições produzem movimentos concretos de democratização.

Nesse cenário, o conselho mirim emerge, nos relatos, como possibilidade relevante de ampliação da experiência democrática na Educação Infantil. As falas revelam que essa instância contribui para reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e participantes da vida escolar, em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (Brasil, 2024). Estudos como o de Costa e Miranda (2023) atestam que a representatividade infantil em instâncias colegiadas pode fortalecer práticas democráticas desde a infância, desde que acompanhada de intencionalidade pedagógica e mediação adequada dos adultos.

Dessa forma, a articulação entre análise documental, entrevistas e referencial teórico permite afirmar que a gestão democrática nas instituições investigadas se configura como processo em curso, marcado por avanços significativos no plano dos valores e das intenções, mas ainda desafiado em sua consolidação no plano organizativo e político-pedagógico. A leitura integrada do prescrito e do vivido indica que a democratização da gestão na Educação Infantil não se esgota na produção de documentos ou na adesão discursiva às normativas, exigindo investimento contínuo em formação, reflexão coletiva e criação de dispositivos institucionais que garantam participação efetiva.

Finda a etapa concernente ao exame das entrevistas, passa-se, na próxima seção, à apresentação do produto educacional advindo dos achados do presente estudo.

## 6 O PRODUTO EDUCACIONAL

Nesta seção, focalizam-se a concepção, a justificativa e o formato do produto educacional elaborado, em estreita articulação com os resultados da pesquisa e com as demandas identificadas no campo empírico. De acordo com as orientações da Capes para os mestrados profissionais de Educação, o produto foi concebido com caráter aplicado, voltado ao uso real pelas instituições educacionais e com potencial de replicabilidade no contexto da rede municipal de Educação Infantil.

A escolha fundamenta-se na compreensão de que, em cursos dessa natureza, a produção acadêmica deve resultar em proposições concretas que articulem investigação científica e transformação das práticas institucionais. Zaidan, Reis e Kawasaki (2020) ressaltam que o produto educacional não se configura como apêndice da pesquisa, mas como desdobramento orgânico de seus achados, devendo responder diretamente às problemáticas evidenciadas no campo empírico.

No presente estudo, a análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos e o exame das entrevistas com as diretoras revelaram fragilidades recorrentes no que se refere à institucionalização da gestão democrática, especialmente com relação à organização dos colegiados, à sistematização da escuta de famílias e crianças e à materialização do protagonismo infantil no cotidiano da gestão. As participantes apontaram, de modo convergente, a ausência de instrumentos formativos acessíveis, objetivos e contextualizados, que possam subsidiar decisões de gestão e fortalecer práticas democráticas no dia a dia das unidades.

Diante desse cenário, optou-se pela criação de um *blog* acerca da gestão democrática na Educação Infantil, como dispositivo de formação em serviço para diretoras, coordenadoras pedagógicas, professoras e demais profissionais das instituições. A escolha de tal recurso apoia-se em estudos que o reconhecem como ferramenta potente de socialização de conhecimentos, reflexão coletiva e formação continuada docente.

Segundo Gomes (2005), o *blog* educacional pode assumir múltiplas funções pedagógicas, configurando-se como espaço de acesso à informação especializada, registro de práticas, debate e integração entre sujeitos que compartilham interesses comuns. Para a autora, trata-se de um instrumento que favorece a autoria, a circulação de saberes e a construção de comunidades de aprendizagem, ao permitir

que os usuários não sejam apenas leitores passivos, mas interlocutores ativos do processo formativo (Gomes, 2005).

No campo da formação continuada, pesquisas mostram que os *blogs* apresentam potencial específico por sua flexibilidade temporal, facilidade de acesso e possibilidade de autoformação. Santos e Santos (2011), ao analisarem *blogs* mantidos por educadores, afirmam que tais espaços podem constituir mecanismos não formais de formação continuada, caracterizados pela autonomia dos sujeitos, pela escolha dos temas de interesse e pela construção de redes de troca entre profissionais. Essa característica dialoga diretamente com as condições reais de trabalho das equipes gestoras da Educação Infantil, marcadas por agendas intensas e escassez de tempo para formações extensas.

Zaidan, Reis e Kawasaki (2020), ao avaliarem um produto educacional em formato de *blog* desenvolvido em um mestrado profissional, asseveram que esse tipo de recurso é bem aceito pelos docentes quando apresenta clareza de objetivos, organização temática, linguagem acessível e vínculo explícito com as práticas pedagógicas. As autoras afirmam que o *blog*, quando fundamentado teoricamente e validado no contexto de uso, pode integrar o conjunto de artefatos tecnológicos que qualificam a prática educativa, sem substituir, mas complementando os processos formativos institucionais.

À luz de tais contribuições, o recurso aqui proposto não é concebido como mero repositório de textos; pelo contrário, configura-se como dispositivo pedagógico de mediação formativa, orientado pelos princípios da gestão democrática. Sua estrutura foi organizada em trilhas temáticas que dialogam diretamente com os eixos analíticos da pesquisa, tais como: instâncias colegiadas e participação da comunidade; escuta de famílias e crianças; protagonismo infantil e conselho mirim; organização dos tempos e espaços; documentação pedagógica e avaliação participativa; e articulação entre Projeto Político-Pedagógico, currículo e práticas cotidianas.

Cada trilha apresenta textos curtos, com linguagem clara e fundamentação teórica, acompanhados de referências legais, exemplos de práticas, questões disparadoras para discussão coletiva e sugestões de encaminhamentos operacionais. Essa organização responde à necessidade, evidenciada nas entrevistas, de materiais que possam ser utilizados em reuniões de equipe, formações internas nas unidades ou momentos de estudo individual, sem exigir longos períodos de dedicação contínua.

Do ponto de vista pedagógico, o *blog* articula teoria, legislação e prática, buscando reduzir a distância frequentemente apontada pelas gestoras entre o discurso normativo e as condições concretas de implementação da gestão democrática. Zaidan, Reis e Kawasaki (2020) enfatizam que produtos educacionais eficazes são aqueles que conseguem traduzir os resultados da pesquisa em orientações aplicáveis, respeitando o contexto institucional e os sujeitos envolvidos.

A opção por um recurso digital de acesso público também se alinha ao princípio democrático que orienta esta pesquisa. Ao disponibilizar conteúdos de forma aberta, amplia-se o acesso ao conhecimento, fortalece-se a autonomia das equipes escolares e favorecem-se processos formativos descentralizados e contínuos. Além disso, a natureza digital do *blog* permite atualizações periódicas, incorporando novas normativas, dados educacionais recentes e experiências produzidas pelas próprias unidades escolares, característica apontada por Gomes (2005) como uma das potencialidades centrais desse tipo de ferramenta.

Por fim, o produto educacional constitui uma resposta coerente às exigências do mestrado profissional, às demandas identificadas no campo empírico e ao referencial teórico que fundamenta a pesquisa. Ao propor um *blog* formativo sobre gestão democrática na Educação Infantil, busca-se não apenas disponibilizar informações, mas sobretudo fomentar processos reflexivos, fortalecer práticas participativas e contribuir para a construção cotidiana de uma escola pública que se reconheça como espaço de formação democrática de crianças e adultos.

## **6.1 Descrição do produto educacional**

O *blog* foi pensado como ambiente virtual dinâmico, que combina textos autorais, referências legais, quadros-síntese, perguntas disparadoras para reflexão coletiva e sugestões de práticas, de modo a favorecer tanto o estudo individual quanto o uso coletivo em momentos formativos nas unidades escolares. Sua estrutura busca responder às condições reais de trabalho das equipes gestoras, caracterizadas por múltiplas demandas, pouco tempo disponível para leituras extensas e necessidade de materiais objetivos, aplicáveis e contextualizados.

Do ponto de vista da organização, como já dito, o recurso está dividido em eixos temáticos centrais, diretamente relacionados aos achados da pesquisa e às dimensões da gestão democrática discutidas ao longo da dissertação. Entre os temas

abordados, destacam-se: gestão democrática e qualidade na Educação Infantil; instâncias colegiadas e participação da comunidade; escuta de famílias e crianças; protagonismo infantil e conselho mirim; organização dos tempos e espaços; documentação pedagógica e avaliação participativa; e articulação entre Projeto Político-Pedagógico, currículo e práticas cotidianas. Cada eixo reúne textos curtos e interdependentes, permitindo que o usuário navegue conforme suas necessidades formativas imediatas.

Os conteúdos foram elaborados com base no referencial teórico discutido nas seções anteriores, com ênfase em autores que problematizam a gestão democrática, a participação, a escuta e a infância enquanto categoria social, bem como nas normativas nacionais e municipais que orientam a Educação Infantil. Em cada postagem, há indicação explícita da base legal correspondente, o que contribui para aproximar a legislação das práticas concretas de gestão, reduzindo a distância frequentemente apontada pelas gestoras entre o plano normativo e o cotidiano escolar.

Além da dimensão informativa, o *blog* assume caráter formativo e reflexivo. Cada tema é acompanhado de questões orientadoras que podem ser utilizadas em reuniões pedagógicas, conselhos de escola, encontros formativos no Cecapec ou momentos de estudo coletivo nas unidades. Ademais, sugerem-se pequenas ações ou desafios práticos, como a organização de assembleias com crianças, a sistematização de pautas participativas para o Conselho de Escola ou a elaboração de instrumentos simples de escuta das famílias. Dessa forma, busca-se estimular a reflexão crítica e a experimentação de práticas democráticas, e não apenas a leitura passiva.

A escolha desse formato justifica-se ainda por sua flexibilidade e seu potencial de atualização contínua. Diferentemente de materiais impressos ou cursos pontuais, o *blog* permite a incorporação de novas postagens, a revisão de conteúdos à luz de alterações nas normativas e a inclusão de experiências produzidas pelas próprias escolas da rede. Essa característica é especialmente relevante em um campo marcado por mudanças frequentes, como a gestão democrática e a política educacional, ampliando o potencial de sustentabilidade do produto ao longo do tempo.

Por fim, o *blog* formativo foi concebido como produto aberto e replicável, podendo ser utilizado por outras redes de ensino interessadas em fortalecer processos de gestão democrática no segmento em foco. Ao articular pesquisa

acadêmica, demandas do campo empírico e proposições operacionais em um ambiente digital acessível, concretiza-se o compromisso do mestrado profissional com a produção de conhecimento aplicado, contribuindo para a qualificação das práticas de gestão e para a promoção de uma Educação Infantil pautada na participação, na escuta e no reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos.

## **6.2 Justificativa pedagógica do produto educacional**

A concepção do produto educacional aqui apresentado está diretamente vinculada aos objetivos do estudo, que buscou analisar como a gestão democrática é formalizada nos Projetos Político-Pedagógicos e vivenciada no cotidiano das instituições de Educação Infantil da rede municipal de São Caetano do Sul. Ao longo da investigação, verificou-se que, embora a gestão democrática esteja amplamente afirmada nos documentos oficiais e nas normativas nacionais e municipais, sua materialização em práticas institucionais sistemáticas ainda apresenta fragilidades, especialmente no que tange à participação colegiada, à institucionalização da escuta e ao protagonismo infantil. Conforme afirmam Gonçalves *et al.* (2019), o produto educacional deve responder a demandas concretas do campo profissional e assumir formato compatível com as condições reais de uso. Nesse sentido, o *blog* se configura como dispositivo formativo acessível, flexível e replicável, coerente com os objetivos do mestrado profissional e com os resultados da pesquisa.

A análise documental dos PPPs revelou que princípios como participação, diálogo e escuta aparecem, em grande medida, no plano declarativo, mas nem sempre são acompanhados de orientações operacionais, procedimentos claros ou dispositivos formativos que auxiliem as equipes a transformar esses princípios em ações concretas. De modo semelhante, as entrevistas indicaram que muitas decisões relativas à organização da gestão democrática dependem da experiência individual das gestoras, de iniciativas pontuais ou de interpretações pessoais das normativas, gerando desigualdades entre as unidades e dificultando a consolidação de uma cultura democrática institucionalizada.

Esses achados dialogam com a literatura que problematiza a distância entre o prescrito e o vivido nas políticas educacionais. De acordo com Paro (2016), a gestão democrática não se efetiva pela simples existência de dispositivos legais, exigindo

condições objetivas de participação e formação política dos sujeitos envolvidos. Na mesma direção, Lück (2020, p. 37) sinaliza a necessidade de processos contínuos de aprendizagem institucional, nos quais as equipes desenvolvem competências para planejar, dialogar, decidir e avaliar coletivamente.

Diante desse cenário, a criação de um *blog* formativo figura, pedagogicamente, como estratégia de mediação entre o conhecimento acadêmico, as normativas legais e o cotidiano da gestão escolar. O produto responde, de forma direta, ao objetivo de contribuir para o fortalecimento da gestão democrática na Educação Infantil, oferecendo às equipes um recurso acessível, sistematizado e teoricamente fundamentado, que possa apoiar processos formativos em serviço e subsidiar a tomada de decisões no dia a dia das instituições.

Ao discutirem os sentidos, desafios e possibilidades do produto educacional, Gonçalves *et al.* (2019) ressaltam que um dos principais desafios reside em evitar soluções prescritivas ou descoladas da realidade institucional. Ademais, os autores defendem que ele deve ser concebido como processo formativo, aberto à adaptação e à resignificação pelos sujeitos que o utilizam, ampliando seu potencial de uso, replicabilidade e impacto pedagógico.

Do ponto de vista pedagógico, o *blog* se ancora na compreensão de formação continuada como processo permanente, situado e articulado às práticas concretas de trabalho. Para Minayo (2001), o conhecimento, especialmente nas Ciências Humanas, se constrói na relação entre teoria e prática, exigindo dispositivos que favoreçam reflexão crítica sobre a experiência vivida. Nesse sentido, o produto em foco não é concebido como material prescritivo ou normativo, mas como espaço de problematização, orientação e diálogo, no qual conceitos, leis e práticas são apresentados de forma integrada.

A opção por um recurso digital igualmente dialoga com estudos sobre o uso pedagógico das tecnologias na formação docente. Pesquisas indicam que blogs educacionais podem funcionar como ambientes de circulação de saberes, registro de práticas e construção de comunidades de aprendizagem, favorecendo autoria, diálogo e acesso democrático à informação (Gomes, 2005; Silva, 2008). Ao permitir atualização contínua, navegação por temas e uso sob demanda, atende-se às condições reais de trabalho das gestoras, marcadas por múltiplas atribuições e pouco tempo disponível para formações extensas.

Além disso, a justificativa pedagógica do produto se sustenta na concepção de gestão democrática como dimensão educativa. Segundo Libâneo (2018), o Projeto Político-Pedagógico e os processos de gestão não são apenas instrumentos administrativos, mas espaços de formação coletiva, nos quais se constroem valores, atitudes e práticas democráticas. Ao oferecer conteúdos que abordam instâncias colegiadas, escuta de crianças e famílias, protagonismo infantil e avaliação participativa, contribui-se para que a gestão seja compreendida como prática pedagógica e política, e não apenas como função técnica.

O *blog* também se articula ao já referido objetivo do mestrado profissional de produzir conhecimentos aplicáveis e socialmente relevantes. Conforme as orientações da Capes, o produto educacional deve resultar da pesquisa e dialogar diretamente com os problemas identificados no campo empírico, apresentando potencial de uso real e de replicabilidade. O produto atende a tais critérios ao ser concebido para uso efetivo nas instituições da rede municipal e ao possibilitar sua adaptação por outras redes de Educação Infantil interessadas em fortalecer processos de gestão democrática.

Por fim, a justificativa pedagógica está ancorada na própria concepção de Educação Infantil defendida ao longo desta dissertação, que reconhece crianças, famílias e profissionais como sujeitos de direitos e participantes da vida institucional. Ao propor um dispositivo formativo que estimula a reflexão coletiva, a escuta e a corresponsabilidade, o *blog* se alinha aos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), da BNCC (Brasil, 2017) e das Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade (Brasil, 2024), contribuindo para a construção de uma gestão democrática que se realize no cotidiano de forma ética, participativa e comprometida com a qualidade social da educação.

### **6.3 Articulação entre o produto educacional e os resultados da pesquisa**

O produto educacional aqui desenvolvido está intrinsecamente articulado aos resultados da investigação, configurando-se como desdobramento direto das análises documentais e das narrativas das diretoras. Vale lembrar que a construção do *blog* formativo não ocorreu de forma paralela ou posterior ao estudo, delineando-se à medida que se tornavam visíveis as convergências, lacunas e tensões identificadas

no campo empírico, especialmente no que concerne à materialização da gestão democrática nas instituições de Educação Infantil.

A análise dos PPPs evidenciou que todos os documentos reconhecem a gestão democrática como princípio, mencionando participação, escuta, instâncias colegiadas e protagonismo infantil. Contudo, verificou-se que, na maioria dos casos, esses elementos aparecem de forma genérica, com baixo nível de detalhamento sobre procedimentos, rotinas, critérios de funcionamento e estratégias de acompanhamento. Constatou-se, portanto, um distanciamento entre a afirmação normativa da gestão democrática e sua operacionalização no cotidiano institucional, corroborando a leitura de Paro (2016), segundo a qual a democratização da escola exige mais do que a existência formal de conselhos e documentos; requer práticas efetivas, sustentadas por processos formativos e organizacionais.

Nesse sentido, o *blog* formativo foi estruturado de modo a responder diretamente a tais lacunas. Como já dito, cada eixo identificado na análise documental — participação e instâncias colegiadas, escuta e diálogo com a comunidade, protagonismo infantil e concepções de infância — converteu-se em trilhas temáticas do produto educacional. Assim, os temas não foram definidos *a priori*; eles emergiram do próprio *corpus*, garantindo coerência entre os resultados analíticos e a proposta formativa.

As entrevistas reforçaram essa necessidade de mediação, visto que as gestoras relataram dificuldades recorrentes para organizar reuniões colegiadas com caráter deliberativo, promover escuta sistemática das famílias e das crianças e articular o PPP às práticas cotidianas de gestão. Embora demonstrassem compromisso com os princípios da gestão democrática, as narrativas indicaram ausência de materiais de apoio que traduzam a legislação e o referencial teórico em orientações acessíveis e aplicáveis. Esse achado dialoga com Lück (2020), para quem a gestão democrática se constrói por meio de processos contínuos de aprendizagem institucional, que demandam instrumentos formativos contextualizados.

O produto educacional preenche, em certa medida, tal lacuna, ao oferecer conteúdos organizados em blocos curtos, com fundamentação teórica, base legal e proposições práticas, permitindo que as equipes gestoras utilizem o material como apoio direto à tomada de decisão. Por exemplo, as dificuldades apontadas pelas diretoras quanto ao funcionamento do Conselho de Escola e da APM resultaram na

elaboração de textos específicos sobre organização de colegiados, elaboração de pautas participativas, registro de decisões e devolutivas à comunidade. Da mesma forma, a análise que diferenciou “escuta declarada” e “escuta institucionalizada” orientou a produção de conteúdos voltados à criação de dispositivos permanentes de escuta, como assembleias, consultas estruturadas e processos avaliativos participativos.

Outro aspecto central da articulação entre produto e resultados diz respeito ao protagonismo infantil. No decorrer da pesquisa, constatou-se que, embora os PPPs reconhecessem a criança como sujeito ativo, foram raras as referências a dispositivos institucionais de participação infantil na gestão. Diante disso, em consonância com Sarmiento (2005), foram incluídas, no *blog*, seções específicas sobre conselho mirim, assembleias com crianças e práticas de escuta infantil compatíveis com a Educação Infantil, buscando ampliar a compreensão do protagonismo para além da autonomia nas rotinas pedagógicas.

A articulação entre produto e pesquisa igualmente se expressa na incorporação dos marcos normativos analisados ao longo do trabalho: cada trilha temática do *blog* dialoga explicitamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), a BNCC (Brasil, 2017), as Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade (Brasil, 2024) e o Currículo Municipal de São Caetano do Sul (2020/2025), reforçando a relação entre legislação, teoria e prática. Tal escolha refere-se à constatação empírica de que as diretoras reconhecem a importância das normativas, porém encontram dificuldades para traduzi-las em ações concretas no cotidiano da escola.

Do ponto de vista metodológico, a construção do produto se relaciona ao movimento de triangulação que orientou o estudo. Ao articular documentos institucionais, falas das diretoras e referencial teórico-legal, foi possível identificar padrões recorrentes e pontos de fragilidade, que se converteram em eixos estruturantes do *blog*. Assim, o produto educacional constitui uma síntese aplicada da triangulação analítica, transformando resultados de pesquisa em material formativo, em conformidade com as orientações de Gil (2002, p. 51), que ressalta a importância de integrar diferentes fontes para produzir conhecimentos mais consistentes e socialmente relevantes.

Dessa forma, o *blog* formativo não se configura como apêndice da dissertação, mas como expressão concreta dos achados da pesquisa. Ele materializa, em

linguagem acessível e formato aplicável, as análises produzidas ao longo do trabalho, oferecendo às instituições instrumentos para enfrentar os desafios identificados e avançar na consolidação da gestão democrática na Educação Infantil. Tal articulação assegura coerência entre investigação, resultados e produto educacional, fortalecendo o caráter profissional do mestrado e ampliando o impacto social da pesquisa.

Apresentado o produto educacional oriundo da pesquisa empreendida, passa-se, na sequência, às considerações finais acerca do trabalho.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender de que modo a gestão democrática se expressa nas instituições de Educação Infantil da rede municipal de São Caetano do Sul, a partir da análise de Projetos Político-Pedagógicos, da legislação vigente e das entrevistas com diretoras. A articulação entre os três planos — normativo, documental e vivido — possibilitou identificar avanços, tensões e desafios na construção de práticas de gestão que assumam a participação como princípio estruturante da vida institucional, e não apenas como enunciado formal.

Os resultados indicam que há um movimento em curso de consolidação da gestão democrática na rede, ainda marcado por contradições entre o discurso institucional e as práticas cotidianas produzidas no interior das escolas. A comparação entre o que está prescrito nos PPPs e o que foi narrado pelas gestoras revela que a incorporação do discurso da participação não se traduz, de forma homogênea, em práticas efetivamente democráticas. Em algumas unidades, observam-se documentos robustos do ponto de vista formal, porém práticas ainda centralizadoras; em outras, embora os registros documentais sejam menos detalhados, as ações relatadas evidenciam processos mais consistentes de gestão compartilhada, inclusive com a participação das crianças.

A análise dos referidos projetos mostra que termos como gestão democrática, participação, colegialidade, escuta e protagonismo infantil foram amplamente incorporados aos textos institucionais, especialmente após a atualização das diretrizes municipais e nacionais. Contudo, a materialização desses princípios ocorre de maneira desigual entre as escolas. Enquanto algumas unidades instituem dispositivos concretos de participação, como conselhos escolares mais atuantes, processos de autoavaliação participativa e experiências de conselho mirim, outras restringem a participação a consultas pontuais ou a mecanismos de escuta com baixa incidência sobre as decisões institucionais.

As entrevistas evidenciam que as diretoras reconhecem a escuta como dimensão central da gestão democrática, compreendendo-a como prática política e pedagógica que sustenta a legitimidade das decisões e o sentido coletivo da escola. A escuta aparece nas relações com famílias, crianças, professores e demais profissionais, embora nem sempre acompanhada de processos sistemáticos de

registro, devolutiva e acompanhamento das decisões tomadas. Diante disso, constata-se a necessidade de avançar na institucionalização da escuta como prática contínua e estruturante da gestão.

As instâncias colegiadas, especialmente o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres, foram reconhecidas como espaços importantes de transparência e corresponsabilidade. Entretanto, persiste, em alguns contextos, a percepção de que ainda operam de forma predominantemente burocrática, limitadas à homologação de decisões previamente definidas. O desafio identificado não é apenas manter os colegiados formalmente instituídos, mas fortalecê-los como espaços efetivos de debate, negociação e construção coletiva.

No contexto da Educação Infantil, o conselho mirim aparece, no debate contemporâneo da área, como uma experiência relevante de ampliação da participação democrática, ao incluir as crianças como sujeitos de direitos nos processos institucionais. Apesar de não ter constituído objeto empírico da presente pesquisa, sua menção contribui para situar os achados no campo mais amplo das discussões sobre protagonismo infantil e gestão democrática, apontando caminhos possíveis para o aprofundamento das práticas participativas nas escolas.

Outro aspecto recorrente nos relatos refere-se à importância da formação continuada das gestoras e das equipes escolares. As participantes mencionaram os espaços formativos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação como fundamentais para a reflexão sobre a prática, a troca de experiências e o fortalecimento da autonomia institucional. Assim, nota-se que, quando a formação articula teoria, legislação e análise do cotidiano escolar, ela se converte em espaço potente de ressignificação das práticas de gestão.

A cultura institucional emerge como elemento decisivo para a consolidação da gestão democrática. Nesse sentido, as entrevistas indicam que as gestoras lidam cotidianamente com o desafio de equilibrar as exigências administrativas do serviço público com a necessidade de sustentar processos de diálogo, negociação e corresponsabilidade. A participação ainda é percebida, por alguns segmentos, como obstáculo à eficiência, ressaltando que é preciso compreender a democracia como processo formativo contínuo, que demanda aprendizagem coletiva, construção de confiança e redefinição de papéis.

No plano teórico e empírico, os resultados reafirmam que a gestão democrática não se reduz a um modelo organizacional; constitui-se como prática social e política, produzida na interação entre sujeitos concretos, em contextos históricos específicos. Quando a escola se organiza como espaço de escuta, debate e decisão compartilhada, afirma-se não apenas como instituição de ensino, mas como espaço de formação democrática.

Entre os principais desafios identificados, destacam-se: o fortalecimento da autonomia das unidades escolares, a ampliação de tempos e espaços institucionais destinados ao planejamento coletivo, a sistematização do funcionamento das instâncias colegiadas e a garantia de continuidade das práticas democráticas diante das mudanças de gestão. Vale lembrar que a democratização da gestão exige constância, coerência e sustentação política, não se consolidando por meio de ações isoladas.

As possibilidades, contudo, mostram-se concretas e promissoras. Dito de outro modo, as experiências relatadas de reorganização dos conselhos escolares, de fortalecimento do conselho mirim, de ampliação do protagonismo docente e de abertura ao diálogo com a pesquisa acadêmica indicam que é possível construir uma cultura de gestão participativa ancorada na corresponsabilidade e na confiança. Assim, a experiência da rede municipal de São Caetano do Sul revela-se um campo fértil para o aprofundamento da gestão democrática na Educação Infantil, contribuindo para repensar a função social da escola pública como espaço de formação de sujeitos que aprendem a viver e produzir a democracia desde a primeira infância.

## REFERÊNCIAS

ASSI, Adriana Putini. **Gestão Escolar Pública e proficiência nos resultados, um ato coletivo**. São Paulo: Dialética, 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 07 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18, 18 dez. 2009. Disponível em: [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Acesso em: 4 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE, 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 07 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação 2001–2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a LDB para incluir História e Cultura Afro-Brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014–2024. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 07 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade e equidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2024: notas estatísticas**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2025.

BRASIL. Lei nº 14.744, de 21 de dezembro de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para instituir os conselhos escolares e os fóruns dos conselhos escolares. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 1-2, 22 dez. 2023. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 4 jan. 2026.

CEZARIO, Elaine Xavier Becatti. **Um estudo sobre as primeiras diretrizes pedagógicas e de organização escolar da pré-escola na cidade de São Caetano do Sul**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), São Caetano do Sul, 2019.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. Crítica y Emancipación: **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Buenos Aires, ano 1, n. 1, p. 53–76, jun. 2008.

COSTA, Liliane Silva; MIRANDA, Nonato Assis de. Gestão escolar democrática e a participação infantil por meio da representatividade do Conselho Mirim. **Quaestio: revista de estudos em educação**, Sorocaba, SP, v. 25, p. 1–19, e023022, 2023.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 18, n. 2, 2002.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIAS, Maria José Pereira de Oliveira. Princípios da gestão democrática e participativa na educação infantil pública. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 163–181, 2022.

DOURADO, Elziane Olina. Carlos Nelson Coutinho, socialismo e democracia. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 37, p. 633–634, set./dez. 2012.

FERNANDES, Fabiana Silva. Gestão da Educação Infantil: desafios, necessidades e possibilidades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e90387, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Paulo Sérgio. (org.). **Debates e contribuições sobre a escola pública**: de professor para professor. São Paulo: LCTE, 2009.

GIANCATERINO, Roberto. **Supervisão escolar e gestão democrática**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Maria João. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. *In*: SILVA, Bento Duarte da. (org.) **Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa**. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, 2005. p. 311–316. Disponível em: <https://blogs.multimeios.ufc.br/monografia/files/2012/06/Blogs-final-nome.pdf> Acesso em: 08 jan. 2026.

GONCALVES, Carmen. E. L. de C.; OLIVEIRA, Carolina de S.; MAQUINÉ, Gilmara O.; MENDONÇA, Andréa P. **Educitec**, Manaus, v. 05, n. 10, p. 74-87, mar. 2019. Edição especial.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-caetano-do-sul/panorama>. Acesso em: 3 jan. 2026.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pro-Posições**, Campinas, v. 13, n. 2 (38), p. 65–80, maio/ago. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 4. reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

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

MALUSCHKE, Günther. Democracia representativa vs. democracia direta. **Revista de Filosofia**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 69–74, 2007.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada e sua contribuição para a compreensão de significados. *In*: SIMPÓSIO SOBRE ÉTICA NA PESQUISA, 2., 2004, Marília. **Anais [...]**. Marília: Universidade Estadual Paulista, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MIRANDA, Nonato Assis de; GARCIA, Paulo Sérgio. Apresentação. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 13, n. 1, jan./abr. 2020.

MIRANDA, Nonato Assis de; OLIVEIRA, Fernanda Gomes de; OLIVEIRA, Juncelia Marques Neves Martins de; COSTA, Liliane Silva; SILVA, André dos Anjos Cangueiro. Desafios da gestão escolar na educação infantil: a concepção das diretoras. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 117–135, 2020.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Educação infantil e gestão democrática: desafios do cotidiano para a garantia dos direitos das crianças. **Comunicações**, Piracicaba, v. 26, n. 3, p. 167–189, set./dez. 2019.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. *In*. NÓVOA, Antônio. (org.). **As organizações escolares em análise**. Publicações Dom Quixote. Lisboa: 1995. p.13-42.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL. **Currículo Municipal da Educação Infantil**. São Caetano do Sul: SMED, 2020. Disponível em: <https://www.curriculo.scseduca.com.br/curr%C3%ADculo>. Acesso em: 3 de jan. 2026.^

SANTOS, Edméa. O.; SANTOS, R.. Pensando com e sobre as imagens: uma convergência entre cinema e blog no contexto de uma pesquisa-formação multirreferencial. *In*: FREITAS, Maria Teresa de A. (org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011, v. 1, p. 125-143.

SÃO CAETANO DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. São Caetano alcança superávit de vagas na Educação Infantil com reorganização da rede. São Caetano do Sul: **PMSCS**, 10 set. 2025. Disponível em: [https://educacao.saocaetanodosul.sp.gov.br/index.php/web/noticias\\_web/ler/sao-caetano-alcanca-superavit-de-vagas-na-educacao-infantil-com-reorganizacao-da-rede](https://educacao.saocaetanodosul.sp.gov.br/index.php/web/noticias_web/ler/sao-caetano-alcanca-superavit-de-vagas-na-educacao-infantil-com-reorganizacao-da-rede). Acesso em: 4 jan. 2026.

SÃO CAETANO DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. São Caetano do Sul tem o maior índice de escolaridade do Brasil, aponta Censo. São Caetano do Sul: **Portal da Educação de São Caetano do Sul**, 26 fev. 2025. Disponível em: [https://educacao.saocaetanodosul.sp.gov.br/index.php/web/noticias\\_web/ler/sao-caetano-do-sul-tem-o-maior-indice](https://educacao.saocaetanodosul.sp.gov.br/index.php/web/noticias_web/ler/sao-caetano-do-sul-tem-o-maior-indice) Acesso em: 3 jan. 2026.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361–378, maio/ago. 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1983.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

VITURIANO, Hercília Maria de Moura. Sentidos atribuídos à formação de professores alfabetizadores em cursos de pedagogia. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, IV, 2017, **Anais [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/38607>. Acesso em: 3 jan. 2026.

ZAIDAN, S.; REIS, D. A. F.; KAWASAKI, T. . F. Produto educacional: desafio do mestrado profissional em educação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 1–12, 2020. DOI: 10.21713/rbpg.v16i35.1707.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### DIRETORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO CAETANO DO SUL

#### Identificação

- Escola: \_\_\_\_\_
- Cargo da participante: \_\_\_\_\_
- Tempo de atuação na Educação Infantil: \_\_\_\_\_ anos
- Tempo de atuação na unidade: \_\_\_\_\_ anos
- Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

Como a gestão democrática se manifesta no dia a dia da sua escola?

Quais ações da equipe gestora favorecem a participação de professores, funcionários e famílias nas decisões?

Que espaços ou momentos de diálogo coletivo vocês mantêm?

De que forma as crianças participam das decisões e práticas cotidianas?

Há exemplos de situações em que a escuta das crianças influenciou mudanças na escola?

Quais práticas fortalecem o sentimento de pertencimento da comunidade escolar?

Que dificuldades ainda existem para garantir uma gestão realmente participativa?

Que estratégias poderiam fortalecer a gestão democrática nas escolas da rede?

O que considera essencial para uma liderança democrática na Educação Infantil?

O PPP na sua escola é visto como um documento construído de forma participativa?

Há algo mais que gostaria de acrescentar sobre sua experiência com a gestão democrática?

## ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA



### Vínculo da Instituição Coparticipante

A Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), na condição de proponente, vem formalmente através deste Instrumento de Compromisso convidar sua instituição, na condição de coparticipante, para formar uma parceria para o desenvolvimento do projeto de pesquisa que está descrito em detalhes abaixo.

1. **Identificação da instituição proponente da pesquisa:**  
 Razão Social: Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)  
 CNPJ: 44.392.215/0001-70  
 Endereço: Rua Santo Antônio, 50 – 2º andar      Bairro: Centro  
 Cidade/UF: São Caetano do Sul/SP      CEP: 09521-160  
 Telefone: (11) 4239-3282  
 E-mail: cep@online.uscs.edu.br  
 Representante da Instituição: Ana Sílvia Moço Aparício      Cargo: Coordenadora do Programa de Pós Graduação de Educação
  
2. **Identificação da instituição coparticipante da pesquisa:**  
 Razão Social: Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul – Secretaria de Educação  
 CNPJ: 59.307.595/0001-75  
 Endereço: Rua Alegre, 443      Bairro: Santo Antônio  
 Cidade/UF: São Caetano do Sul      CEP: 09550-250  
 Telefone: (11) 4224-0670  
 Representante da Instituição: Carina do Espírito Santo  
 Cargo: Diretora De Departamento De Educação Integrada
  
1. **Dados da pesquisa:**
  - a. Título do Projeto: A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS E DESAFIOS EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
  - b. Curso: Mestrado Profissional em Educação
  - c. Projeto: ( X ) Unicêntrico      ( ) Multicêntrico
  - d. Patrocinador: Não há
  - e. Pesquisador responsável: Nonato de Assis Miranda      CPF:
  - f. Coautor(es): Raquel Maria Putini
  - g. Colaborador(es): \_\_\_\_\_
  
2. **Objetivo da pesquisa:**  
 Analisar como os princípios da gestão democrática são implementados nas escolas de Educação Infantil da rede municipal de São Caetano do Sul, identificando as práticas adotadas e os desafios enfrentados pelas equipes gestoras.
  
3. **Descrição detalhada dos procedimentos a serem realizados na instituição proponente e na instituição coparticipante:**  
 Na instituição proponente, o trabalho terá início com uma análise documental aprofundada, contemplando a leitura e exame das Atas e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 5 escolas municipais de Educação Infantil.  
 Em seguida, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os(as) gestores(as) escolares que manifestarem interesse em participar do estudo, tendo como objetivo identificar e compreender suas percepções acerca das práticas democráticas implementadas, bem como avaliar a efetividade dessas ações no contexto da gestão escolar.  
 A triangulação dessas etapas – análise documental, entrevistas e a teoria – permitirá uma compreensão sistêmica e integrada das práticas de gestão democrática na Educação Infantil, contribuindo para a produção, consolidação e sistematização de conhecimentos relevantes para a área.

Universidade Municipal de São Caetano do Sul

www.uscs.edu.br  uscsocial  uscsonline

Campus Barcelona: Av. Goiás, 3.400 - Bairro Barcelona | São Caetano do Sul - SP | Campus Centro: Rua Santo Antônio, 50 - Centro | São Caetano do Sul - SP  
 Campus Conceição: Rua Conceição, 321 - Bairro Santo Antônio | São Caetano do Sul - SP | Campus Pés Lato: Rua Manoel Coelho, 600 (6º andar) - Centro | São Caetano do Sul - SP  
 Campus São Paulo: Rua Treze de Maio, 681 - Bairro Bela Vista | São Paulo - SP



#### 4. Compromissos das instituições proponente e coparticipante:

- a. Encaminhar o projeto de pesquisa, o termo de consentimento livre e esclarecido dos participantes, o termo de compromisso da instituição coparticipante e demais documentos para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (CEP-USCS).
- b. Iniciar a pesquisa somente após a data de aprovação do projeto pelo CEP-USCS.
- c. Conduzir o protocolo de acordo com os princípios enunciados nas Resoluções nº. 466/12, nº. 510/16, nº 563/17 e nº. 580/18 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.
- d. Informar aos participantes da pesquisa sobre os objetivos do estudo, os procedimentos adotados e os riscos do protocolo.
- e. Dispor de infraestrutura adequada para garantir a segurança e o bem-estar dos participantes da pesquisa.
- f. Aceitar os participantes da pesquisa somente após sua assinatura no termo de consentimento livre e esclarecido.
- g. Não transferir nenhum tipo de despesa pessoal incluindo transporte, exames e consultas aos participantes da pesquisa. Todas as despesas deverão ser absorvidas pelo orçamento da pesquisa.
- h. Não compensar financeiramente os participantes da pesquisa em função de sua participação nesse projeto.
- i. Assegurar que todas as informações pessoais dos participantes obtidas durante a pesquisa serão consideradas estritamente confidenciais e que os registros estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos no estudo.
- j. Se for o caso, publicar com fins científicos os resultados obtidos nessa pesquisa mantendo a identidade dos participantes em sigilo.
- k. Assegurar que imagens ou fotografias que possam ser realizadas se forem publicadas, não permitam a identificação dos participantes da pesquisa.


#### 5. Declaração da instituição coparticipante:

Fui informado verbalmente e por escrito sobre os dados dessa pesquisa e minhas dúvidas com relação à coparticipação da instituição que represento foram satisfatoriamente respondidas.


Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os desconfortos e riscos e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes aos participantes da pesquisa. A minha assinatura neste termo garante o compromisso da instituição que represento com as responsabilidades pertinentes na coparticipação desse projeto de pesquisa.

Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

São Caetano do Sul, 12 de setembro de 2025

Documento assinado digitalmente  
 **NOMATO ASSIS DE MIRANDA**  
 Data: 16/09/2025 12:29:38-0300  
 Verifique em <https://validar.jb.gov.br>

Assinatura e Carimbo do Pesquisador Responsável  
 Universidade Municipal de São Caetano do Sul  
 Instituição Proponente

Documento assinado digitalmente  
 **CARINA DO ESPIRITO SANTO**  
 Data: 23/09/2025 13:57:17-0300  
 Verifique em <https://validar.jb.gov.br>

Assinatura e Carimbo do Representante Responsável  
 (Razão Social da Instituição)  
 Instituição coparticipante

Universidade Municipal de São Caetano do Sul

[www.uscs.edu.br](http://www.uscs.edu.br)  [uscsoficial](#)  [uscsonline](#)

Campus Barcelona: Av. Goiás, 3.400 - Bairro Barcelona | São Caetano do Sul - SP | Campus Centro: Rua Santo Antônio, 50 - Centro | São Caetano do Sul - SP  
 Campus Conceição: Rua Conceição, 321 - Bairro Santo Antônio | São Caetano do Sul - SP | Campus Pó: Lator Rua Manoel Coelho, 600 (6º andar) - Centro | São Caetano do Sul - SP  
 Campus São Paulo: Rua Treze de Maio, 681 - Bairro Bela Vista | São Paulo - SP

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**Título da pesquisa: A GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS E DESAFIOS EM INSTITUIÇÕES DA REDE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL**

Pesquisadora responsável: Raquel Maria Putini  
 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação: Políticas e Gestão Educacional da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)  
 Orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa acadêmica vinculada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).

O estudo tem como objetivo analisar como os princípios da gestão democrática se manifestam nas práticas cotidianas das instituições de Educação Infantil do município de São Caetano do Sul, identificando os desafios e as potencialidades que emergem no contexto da atuação das equipes gestoras.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas individuais, realizadas mediante agendamento prévio, conforme sua disponibilidade.

A entrevista terá duração média de 40 a 60 minutos e será conduzida pela pesquisadora responsável, a partir de um roteiro semiestruturado com perguntas relacionadas às concepções e práticas de gestão democrática na Educação Infantil.

A sua identidade será preservada, e todas as informações fornecidas serão tratadas com sigilo e confidencialidade, conforme as normas éticas da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Os dados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, podendo ser citados apenas de forma anônima, sem identificação nominal dos participantes ou das unidades escolares envolvidas.

\_\_\_\_\_  
 Rubrica do(a) pesquisador(a)

\_\_\_\_\_  
 Rubrica do(a) participante



As entrevistas poderão ser gravadas em áudio, mediante sua autorização, para assegurar fidelidade na transcrição e análise das falas. Esses registros ficarão armazenados em local seguro, acessíveis apenas à pesquisadora e ao orientador, sendo descartados após cinco anos da conclusão do estudo.

A participação nesta pesquisa não oferece riscos significativos. Entretanto, é possível que ocorra algum desconforto ou cansaço durante a entrevista. Caso isso aconteça, você poderá solicitar a interrupção ou encerramento imediato da participação, sem qualquer prejuízo.

Os benefícios esperados estão relacionados à reflexão coletiva sobre os processos de gestão democrática, contribuindo para o fortalecimento das práticas participativas e para o aprimoramento das políticas públicas voltadas à Educação Infantil.

A participação é totalmente voluntária. Você pode recusar-se a participar, interromper a entrevista ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo pessoal e profissional.

Você não receberá pagamento pela participação, mas eventuais despesas com deslocamento ou alimentação decorrentes da participação poderão ser ressarcidas pela pesquisadora.

Em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimentos, você pode entrar em contato com \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ pesquisadora:  
(11) 96018-2723 / raquel.putini@uscsonline.com.br

Este estudo foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Se desejar informações adicionais sobre seus direitos como participante, entre em contato com o \_\_\_\_\_ CEP-USCS:

Rua Santo Antônio, 50 – 2º andar – São Caetano do Sul/SP – CEP 09521-160  
(11) 4239-3282 (segunda a sexta, das 14h às 16h) cep@online.uscs.edu.br

\_\_\_\_\_  
Rubrica do(a) pesquisador(a)

\_\_\_\_\_  
Rubrica do(a) participante



### Consentimento do(a) participante

Declaro que li e compreendi todas as informações acima, que tive a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas, e que aceito participar voluntariamente desta pesquisa.

Autorizo o uso das informações fornecidas para fins científicos e acadêmicos, garantindo a preservação do meu anonimato.

Estou ciente de que receberei uma via deste Termo, devidamente assinada e rubricada pela pesquisadora responsável.

Nome do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ local e data: \_\_\_\_\_

### Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome da Pesquisadora: Raquel Maria Putini

 Documento assinado digitalmente  
**RAQUEL MARIA PUTINI**  
 Exter: 82.03/2015 12.16.13-0000  
 Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Assinatura: \_\_\_\_\_ Local/data: \_\_\_\_\_

Nome do Orientador: Nonato Assis de Miranda

 Documento assinado digitalmente  
**NONATO ASSIS DE MIRANDA**  
 Exter: 03/08/2020 12.01.01-0000  
 Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Assinatura: \_\_\_\_\_ Local/data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Rubrica do(a) pesquisador(a)

\_\_\_\_\_  
 Rubrica do(a) participante

Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (CEP-USCS)  
 Rua Santo Antônio, 50 - 2º andar, São Caetano do Sul (SP), CEP: 09521-160  
 Tel: (11) 4239-3282 e-mail: cep@online.uacs.edu.br