

LIDERANÇA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RESULTADOS DA FORMAÇÃO DE DIRETORES EM CONSONÂNCIA COM AS POLÍTICAS NACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO

PEDAGOGICAL LEADERSHIP IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: AN EVALUATION OF PRINCIPAL PROFESSIONAL LEARNING IN ALIGNMENT WITH NATIONAL LITERACY POLICIES

Francilene Silvério Kusumoto Pinto¹
Mariana Rosangela dos Santos Silva²
Thais Campos de Oliveira Freitas³

RESUMO: A função do diretor na Educação Infantil tem se deslocado de uma atuação predominantemente administrativa para uma liderança pedagógica capaz de articular saberes, orientar equipes e organizar condições favoráveis à aprendizagem. A situação-problema desta pesquisa decorre do fato de que muitos gestores ainda carecem de referenciais e instrumentos para exercer essa liderança, especialmente no âmbito das práticas de linguagem, das interações e do acompanhamento do desenvolvimento infantil. O objetivo do estudo é analisar como os diretores avaliam a rota de aprendizagem oferecida pela rede, investigando em que medida os temas abordados contribuem para enfrentar essa situação-problema e fortalecer sua atuação pedagógica. Trata-se de uma pesquisa avaliativa, de abordagem quanti-qualitativa, baseada em escala Likert e análise das respostas abertas. Os resultados revelam alta concordância quanto à pertinência e aplicabilidade das formações, além de reorganizações no cotidiano das unidades. As falas dos diretores indicam avanços conceituais e sugerem aprimoramentos, como melhor equilíbrio entre formações pedagógicas e administrativas. Conclui-se que a trilha contribuiu para consolidar a liderança pedagógica e alinhar práticas às políticas nacionais para a Educação Infantil.

Palavras-chave: Liderança pedagógica; Formação de diretores escolares; Educação Infantil; Cultura escrita; Políticas de alfabetização

ABSTRACT: The role of school principals in Early Childhood Education has shifted from predominantly administrative functions to pedagogical leadership capable of articulating knowledge, guiding teams, and organizing conditions that support children's learning. The problem addressed in this study arises from the fact that many principals still lack conceptual references and practical tools to exercise such leadership, particularly regarding language practices, children's interactions, and the monitoring of development. The aim of this study is to analyze how principals evaluate the professional development pathway offered by the municipal network, examining the extent to which its components help address the identified problem and strengthen their pedagogical leadership. This is an evaluative study with a mixed-methods approach, drawing on Likert-scale data and qualitative analysis of open responses. The results show high agreement regarding the relevance and applicability of the content, as well as institutional reorganizations within schools. Principals' comments indicate conceptual advances and suggest improvements, such as better balance between pedagogical and administrative training. The study concludes that the pathway contributed to consolidating pedagogical

¹ Francilene Silvério Kusumoto Pinto, Especialista em Psicopedagogia Institucional, francilenesilverio@gmail.com

² Mariana Rosangela dos Santos Silva, Mestranda em Projetos Educacionais em Ciências pela Universidade de São Paulo, marianarosangela@usp.br

³ Thais Campos de Oliveira Freitas, Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Itajubá, thacampos@alumni.usp.br



leadership and aligning school practices with national policies for Early Childhood Education.

Keywords: pedagogical leadership; school principal training; early childhood education; written culture; literacy policies.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a função do diretor escolar no Brasil foi marcada por uma lógica predominantemente administrativa, centrada na gestão de recursos, no cumprimento de normas e na manutenção dos aspectos operacionais da escola. Nessa configuração, a liderança pedagógica foi, durante décadas, atribuída em grande parte ao coordenador pedagógico, produzindo uma separação artificial entre administração e gestão pedagógica que impactou diretamente a organização do trabalho escolar (LÜCK, 2009; PARO, 2010). Essa divisão consolidou práticas em que decisões administrativas não dialogavam, de forma sistemática, com as necessidades de aprendizagem dos bebês e crianças, restringindo o potencial da direção de atuar sobre os processos formativos e sobre a qualidade das experiências educativas.

A situação-problema desta pesquisa decorre da contradição histórica entre a centralidade do diretor no cotidiano escolar e a gestão da aprendizagem. Muitos gestores não dispõem de formação e instrumentos que lhes permitam articular ações administrativas com intencionalidade pedagógica, analisar práticas, interpretar indicadores e orientar equipes para mobilizar recursos em favor da aprendizagem.

A urgência desse debate é reforçada por políticas nacionais recentes. Os Parâmetros Nacionais para a Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2024b) reafirmam o papel central da gestão ao estabelecer que a Proposta Pedagógica deve ser elaborada de forma coletiva, “baseada na gestão democrática e práticas participativas, liderada pela equipe gestora da instituição” (BRASIL, 2024b, p. 26). O documento também define que as equipes gestoras devem desenvolver saberes e capacidades específicos para a etapa, prevendo o “estabelecimento do perfil de profissional desejável, com definição dos saberes e das capacidades que devem ser desenvolvidas pelas professoras(es) e gestoras(es)” (BRASIL, 2024b, p. 26). Além disso, destaca que a garantia da qualidade envolve práticas realizadas em “uma equipe de trabalho coletivo, colaborativo e com estabilidade na instituição” (BRASIL, 2024b, p. 14), reafirmando que o trabalho da direção escolar é intrinsecamente pedagógico e determinante para a organização das condições de aprendizagem na Educação Infantil.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído pela Lei nº 15.247/2025 (BRASIL, 2025), também atribui papel central às equipes gestoras das escolas, ao prever o desenvolvimento permanente de sua capacidade profissional para a gestão dos processos de ensino e aprendizagem, o monitoramento continuado dos resultados e a reorientação dos esforços pedagógicos no nível da sala de aula e da escola. Embora a lei não detalhe todas as ações no cotidiano escolar, suas diretrizes pressupõem que a gestão organize tempos, espaços, práticas e processos de acompanhamento pedagógico coerentes com o direito à alfabetização de todas as crianças. A Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021) define que o gestor é



responsável por promover a coerência curricular, fortalecer o clima institucional, conduzir processos de acompanhamento pedagógico e desenvolver a equipe docente.

Nessa mesma direção, o Programa de Formação Continuada para Diretores Escolares e Técnicos das Secretarias de Educação (Proditec), instituído pela Portaria MEC nº 481/2024, enfatiza o aprimoramento da gestão pedagógica, administrativa, financeira e relacional das escolas públicas, além de estimular a autorreflexão profissional, o compartilhamento de boas práticas e o desenvolvimento formativo de dirigentes escolares (BRASIL, 2024a). Em conjunto, esses documentos convergem para a compreensão que o diretor desempenha um papel formador, articulador e orientado ao aprendizado e ao desenvolvimento integral dos bebês e crianças.

Do ponto de vista teórico, o estudo dialoga com referenciais que compreendem o trabalho do diretor como uma prática de saber. Charlot (2000) afirma que todo aprender implica apropriação de saberes, entendidos como modos de se relacionar com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Nessa perspectiva, a formação profissional do diretor envolve a produção de novos saberes sobre o pedagógico, o organizacional e o institucional.

Luiz (2024) amplia esse entendimento ao argumentar que formar diretores exige promover processos reflexivos que possibilitem a reconstrução de saberes, a análise crítica de práticas naturalizadas e a reorganização das decisões de gestão à luz das necessidades concretas da escola. Paro (2010) e Lück (2009), por sua vez, convergem ao reconhecer a direção escolar como função simultaneamente política e pedagógica: cabe ao diretor criar condições institucionais para que o trabalho docente se realize com intencionalidade, participação e foco na aprendizagem, articulando dimensões administrativas, pedagógicas, financeiras, de recursos humanos em torno do projeto educativo.

É nesse contexto que se insere a rota de aprendizagem analisada neste artigo. Estruturada em torno de cinco temas centrais da Educação Infantil (Brincar e Interagir, Cantinho de Leitura, Práticas de Leitura e Escrita, Indicadores de Aprendizagem e Desenvolvimento e Educação Especial), ela parte do pressuposto de que a liderança pedagógica do diretor se consolida quando ele mobiliza diferentes saberes de forma integrada, reinterpretando o trabalho da escola a partir da perspectiva da aprendizagem dos bebês e crianças. A rota buscou criar condições para que o diretor compreendesse o fazer pedagógico, interpretasse as situações educativas e alinhasse suas decisões à constituição de ambientes formativos qualificados.

Nesse cenário, permanece uma lacuna importante na literatura: apesar do crescente reconhecimento do papel do diretor como liderança pedagógica, ainda são escassos os estudos que analisam, de forma situada, como processos formativos específicos influenciam sua capacidade de articular saberes, reorganizar práticas e sustentar o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Tal lacuna torna-se ainda mais relevante diante das demandas contemporâneas colocadas pelas políticas nacionais de alfabetização e pelos novos parâmetros de qualidade, que atribuem à gestão escolar responsabilidades centrais na garantia dos direitos de aprendizagem dos bebês e das crianças.

Assim, ao investigar a avaliação dos diretores sobre uma rota de aprendizagem concebida para fortalecer sua atuação pedagógica, este estudo busca contribuir para o



campo ao oferecer evidências empíricas sobre os efeitos de formações sistematizadas na prática gestora, ampliando a compreensão sobre como políticas, saberes e condições institucionais se articulam na consolidação da liderança pedagógica na Educação Infantil.

REFERENCIAL TEÓRICO

Liderança pedagógica e formação de diretores

De acordo com Malta et al. (2024), a liderança pedagógica é um processo de gestão que “desempenha um papel central na criação de uma cultura de aprendizagem dentro das escolas”, articulando práticas colaborativas que envolvem gestores, professores e comunidade escolar para fortalecer o ensino e a aprendizagem, com foco no apoio direto às práticas pedagógicas e na participação coletiva na tomada de decisões. Para Lück (2009), o exercício da direção depende diretamente do modo como o gestor comprehende o sentido da educação e da própria função. A autora afirma que “(...) a ação do diretor escolar será tão limitada quanto limitada for sua concepção sobre a educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola”. (LÜCK, 2009, p. 15). Assim, a liderança pedagógica é inseparável de um referencial teórico que oriente decisões, concepções e práticas.

Lück (2009) também aponta que a coerência da ação pedagógica depende do compartilhamento de fundamentos comuns na escola. Em suas palavras, “quando uma mesma fundamentação e entendimento é compartilhado [...], constrói-se um processo educacional unitário” (LÜCK, 2009, p. 24). Essa definição revela a liderança pedagógica como ação articuladora, capaz de integrar pessoas, sentidos e práticas em torno de um projeto formativo coletivo.

Esse entendimento é reforçado por Paro (2010), para quem o diretor deve assumir uma posição de mediação intelectual e política dentro da escola. O autor afirma que ao diretor compete zelar pela escola como um todo, tendo como foco de sua atuação em todas as ações e em todos os momentos a aprendizagem e formação dos alunos.

A compreensão da formação de diretores exige reconhecê-la como um processo de produção de saberes, no qual o sujeito atribui sentido às experiências que vivencia. A Teoria da Relação com o Saber, de Charlot (2000), contribui com esta perspectiva, ao salientar que a construção de saberes não se reduz à acumulação de informações, mas implica transformação subjetiva e integração de diferentes figuras do aprender: saberes acadêmicos, práticos e relacionais. Assim, o diretor aprende tanto ao estudar teorias quanto ao interpretar situações concretas e interagir com sua equipe. Por isso, processos formativos devem mobilizar trajetórias, identidades e desafios reais, favorecendo experiências que ampliem a capacidade analítica e a liderança pedagógica.

Luiz (2024) aprofunda essa perspectiva ao discutir os processos formativos voltados aos diretores escolares, especialmente no âmbito de formações usando a metodologia de mentoria, cunhada pela autora. A autora enfatiza que a Mentoria de Diretores Escolares, constitui um processo formativo sustentado pelo diálogo, pela colaboração entre pares e pela relação com os saberes acadêmicos, práticos e relacionais, configurando um espaço de reflexão sobre a profissão e os desafios cotidianos das



escolas. Além disso, destaca a centralidade da escuta ativa, que desencadeia trocas qualificadas entre os diretores, fortalecendo relações interpessoais e ampliando a compreensão sobre a complexidade da gestão escolar. A autora também ressalta que, para que a mentoria ocorra de modo efetivo, é necessário que os diretores sejam previamente formados nos princípios epistemológicos e metodológicos que a sustentam, criando condições para que a formação aconteça de forma contínua, institucionalizada e orientada por desafios reais da escola (LUIZ, 2024).

No campo da formação continuada, o conceito de Rotas das Aprendizagens tem sido mobilizado para estruturar processos formativos progressivos, nos quais estudo, reflexão e prática se articulam de maneira intencional. Segundo Luiz (2024), as Rotas das Aprendizagens, utilizadas na Formação em Mentoría de Directores Escolares, constituem práticas reflexivas que possibilitam aos gestores “construir e consolidar ações de forma colaborativa” a partir da análise das experiências profissionais (LUIZ, 2024, p. 150). Essas rotas são organizadas em quatro pilares (conectar, conhecer, praticar e consolidar) que orientam o percurso formativo e permitem que o diretor se aproxime de novos conhecimentos com base em suas vivências, comprehenda conceitos, aplique-os em situações reais e consolide aprendizagens (LUIZ, 2024, p. 151). Nesse sentido, as Rotas das Aprendizagens configuram ambientes estruturados de formação, sustentados pela escuta e pela partilha de saberes teóricos, práticos e relacionais, nos quais o diretor pode analisar desafios concretos da escola, reorganizar suas práticas e fortalecer sua liderança pedagógica (LUIZ, 2024, p. 151).

Assim, a liderança pedagógica pode ser definida como a capacidade de articular saberes acadêmicos, práticos e relacionais para orientar a escola em direção à aprendizagem e ao desenvolvimento dos bebês e crianças. Trata-se de uma prática que envolve mediação, leitura crítica da realidade, tomada de decisão e construção de sentido para o trabalho coletivo. A formação de diretores, nessa perspectiva, precisa ser contínua, experencial e situada (sustentada por dispositivos como a mentoria e rotas de aprendizagem) reconhecendo o diretor como sujeito intelectual da prática educativa.

A cultura escrita na Educação Infantil: implicações para a liderança pedagógica

A cultura escrita é uma prática social presente desde o nascimento, e as crianças participam ao ouvir narrativas, observar textos nos ambientes e acompanhar gestos de leitura dos adultos. Cabe à Educação Infantil ampliar e qualificar essas práticas de linguagem, garantindo oportunidades ricas de leitura, escuta e interação com diversos textos. Fonseca (2012) destaca que a tríade *criança–livro–professor* constitui um encontro privilegiado, no qual, ao partilharem a mesma história, o mesmo objeto e as mesmas imagens, e ao se deixarem afetar pela narrativa, pelas cores e pela musicalidade das palavras, cria-se um verdadeiro alimento psíquico para os pequenos — uma experiência que os acompanha por toda a vida. Tal compreensão desloca a leitura de um lugar instrumental para um lugar de formação subjetiva, afetiva e relacional, ligando-a ao modo como os bebês e crianças constroem vínculos e sentidos.

Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, a linguagem não se separa da ação, da relação e da experiência. Pesquisas em letramento inicial, como as de Kleiman (1989),



indicam que crianças muito pequenas constroem hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita nas situações cotidianas de interação, sem necessidade de instrução formal. Emilia Ferreiro (1999), em suas investigações sobre a psicogênese da escrita, demonstrou que mesmo antes da alfabetização escolar as crianças mobilizam conhecimentos sobre a escrita ao observar textos, participar de conversas e compreender usos sociais da linguagem. Assim, o trabalho pedagógico com cultura escrita deve apoiar-se em situações reais de comunicação e em práticas sociais significativas, reconhecendo que a escrita cumpre funções na vida cotidiana.

Nessa direção, práticas como o acesso cotidiano aos livros e às narrativas lidas em voz alta constituem experiências fundamentais para que bebês e crianças pequenas ingressem no universo da cultura escrita desde cedo. Barbosa (2014) enfatiza que as imagens e as narrativas mobilizam imaginação e encantamento, e que a mediação sensível do adulto favorece a construção de vínculos literários desde muito cedo. Além disso, destaca que a exploração material dos livros amplia a experiência sensorial e narrativa, permitindo que os bebês e crianças reconheçam o livro como fonte de linguagem, imaginação e criação. A leitura, nesse sentido, é prática de relação, de escuta e de presença, na qual o adulto cria condições para que participem ativamente da vida simbólica e cultural.

Essas compreensões dialogam com as orientações normativas recentes. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído pela Lei n.º 15.247/2025, reconhece que a Educação Infantil faz parte do combate às desigualdades de aprendizagem, respeitadas as singularidades de cada um desses segmentos da educação básica. O Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-Leei), criado pela Portaria MEC n.º 85/2025 como desdobramento do CNCA, visa fortalecer os profissionais da Educação Infantil, em especial aqueles que atuam na pré-escola com crianças de 4 e 5 anos, aprimorando suas práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e da escrita. Sua estrutura organiza-se em três eixos centrais: gestão e governança, com instâncias de coordenação e acompanhamento; formação de profissionais, conduzida por formadores estaduais e municipais; e reconhecimento de práticas pedagógicas inspiradoras.

Nesse cenário, a liderança pedagógica do diretor assume papel estratégico. Conforme discutido anteriormente, Charlot (2010) comprehende a prática profissional como articulação entre saberes. Isso significa que o diretor precisa compreender o desenvolvimento infantil, interpretar a centralidade da linguagem para as aprendizagens e organizar os tempos, os espaços e as interações de acordo com as necessidades dos bebês e crianças. A promoção da cultura escrita envolve desde a criação e organização de cantinhos de leitura até o cuidado com a rotina de escuta, a formação das professoras, a seleção de acervos e a criação de ambientes estáveis que convidem à exploração da linguagem.

Os Parâmetros Nacionais para a Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2024) reforçam que cabe à gestão escolar garantir as condições institucionais para experiências educativas de qualidade, incluindo práticas de linguagem. A Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BRASIL, 2021) afirma que o gestor deve apoiar o trabalho docente, promover ambientes alfabetizadores e assegurar coerência entre o



currículo e o cotidiano pedagógico.

Nesse sentido, a liderança pedagógica do diretor torna-se decisiva para que as orientações institucionais previstas nos documentos norteadores se materializem no cotidiano da Educação Infantil. É por meio dessa liderança que se asseguram tempos, espaços, interações e práticas de linguagem alinhados às necessidades dos bebês e das crianças, respeitando seus modos de aprender e garantindo seu direito à participação plena na cultura escrita. Para isso, a formação de diretores deve articular saberes sobre desenvolvimento infantil e linguagem, reconhecendo que a ação do gestor e, portanto, a qualidade das experiências oportunizadas aos bebês e crianças, é sustentada pela concepção de educação, gestão e liderança que fundamenta suas escolhas institucionais.

PERCURSO METODOLÓGICO

Tipo de pesquisa

Este estudo adota uma abordagem qualiquantitativa, fundamentada na perspectiva dos métodos mistos, entendidos como estratégias que articulam procedimentos qualitativos e quantitativos para aprofundar a compreensão de fenômenos educacionais complexos (CRESWELL; CRESWELL, 2021). Do ponto de vista do delineamento, trata-se de um estudo de caso, conforme proposto por Yin (2015), por analisar em profundidade uma ação formativa situada em um contexto específico: a formação de diretores da Educação Infantil da Rede Municipal de São José dos Campos.

A opção por métodos mistos justifica-se pela natureza multifacetada da política analisada. A formação envolve dimensões estruturais, relacionadas à organização da rota de aprendizagem; dimensões processuais, referentes à implementação das ações no território; e dimensões perceptivas, expressas nas avaliações dos diretores participantes. Tal configuração exige uma metodologia capaz de integrar dados numéricos, interpretações situadas e análise contextual, em consonância com o que Stake (2011) descreve como a necessidade de múltiplas fontes de evidência para compreender programas educacionais em sua complexidade.

Contexto de estudo

A Rede de Ensino Municipal (REM) de São José dos Campos, lócus desta pesquisa, atende 16.408⁴ bebês e crianças de 0 a 3 anos no segmento de creche e 13.347 crianças matriculadas na pré-escola, distribuídas em 112 unidades educacionais das redes direta e parceira. Desse total, 46 unidades funcionam em tempo integral, com jornada diária de dez horas, enquanto 66 ofertam atendimento parcial, com cinco horas de permanência. Esses números expressam a abrangência da Educação Infantil no município e evidenciam a necessidade de processos de gestão capazes de coordenar tempos, espaços, equipes e práticas coerentes com as demandas da primeira infância.

A REM conta com 3.553 profissionais envolvidos no cuidado e na educação dos

⁴ Dados de novembro de 2025 da Secretaria Digital Escolar (SED), do estado de São Paulo.



bebês e crianças: 1.774 professores, responsáveis pelo planejamento e condução das práticas pedagógicas; 966 educadores; 409 agentes educadores; e 404 cuidadores infantis. A atuação integrada desses diferentes perfis profissionais garante o atendimento integral e sustenta a organização da rotina institucional. O trabalho pedagógico depende diretamente da articulação entre essas funções, que envolve desde o cuidado cotidiano até a estruturação de ambientes e experiências educativas.

Nesse cenário, o diretor escolar assume papel estratégico, pois suas decisões incidem sobre a organização do cotidiano, o planejamento dos tempos e espaços, a coordenação das equipes e o acompanhamento das práticas pedagógicas. A liderança exercida pela gestão é determinante para assegurar experiências educativas coerentes com os direitos das crianças e com as políticas públicas da área.

A atuação dos diretores na REM é fortalecida pela articulação entre duas instâncias institucionais: o Departamento de Educação Infantil (DEI) e a Escola de Formação do Educador (EFE).

O Departamento de Ensino Infantil (DEI) atua na coordenação das diretrizes pedagógicas da rede, realizando o acompanhamento sistemático das unidades e a análise dos dados institucionais que orientam as decisões formativas. Entre suas atribuições, destaca-se o suporte técnico às equipes gestoras e o monitoramento da prática dos diretores. Nesse processo, as assessorias pedagógicas desempenham um papel central: acompanham a atuação dos diretores, identificam potencialidades e dificuldades, exercem uma escuta qualificada e elaboram pautas de assessoramento alinhadas às demandas reais das escolas. É desse movimento contínuo de observação, diálogo e análise que emergem os temas formativos que serão priorizados pela EFE — quando exigem aprofundamentos teóricos — ou pelo próprio DEI, quando se referem a necessidades mais práticas do cotidiano pedagógico.

A EFE, por sua vez, coordena a formação continuada da rede, planejando as pautas formativas do Horário de Trabalho Coletivo (HTC), rotas de aprendizagem, e espaços de estudo, aproximando teoria, prática e acompanhamento profissional.

Essa estrutura permite coerência entre currículo, orientações pedagógicas e formação. Para compreender esse cenário com maior profundidade, a REM realizou o mapeamento do perfil de 99 dos 112 diretores que atuam na etapa, representando 88,4% do total. Os dados revelam um grupo com ampla experiência profissional: 74,7% atuam na rede há sete anos ou mais e 55% possuem mais de dez anos de exercício. Apenas 3% têm menos de um ano de atuação. Em relação à liderança, 69,7% acumulam quatro anos ou mais em funções gestoras e 44% têm mais de dez anos de experiência em cargos como coordenação pedagógica, vice-direção ou direção.

A permanência nas unidades também demonstra certa estabilidade: 57,6% dos diretores atuam entre um e quatro anos na mesma escola, 22,2% há cinco anos ou mais e 20,2% há menos de um ano. A média de idade, de 44,7 anos, e a predominância feminina entre as respondentes (97%) refletem características históricas da Educação Infantil brasileira.

No conjunto, esse panorama caracteriza a REM como um contexto institucional estruturado, com profissionais experientes, articulação consistente entre DEI e EFE e estrutura organizacional favorável à implementação de processos formativos



aprofundados, como a trilha analisada nesta pesquisa.

Organização e implementação da rota de aprendizagem

A rota de aprendizagem para diretores da Educação Infantil analisada nesta pesquisa foi concebida pela REM como estratégia institucional para fortalecer a liderança pedagógica e qualificar o trabalho de gestão nas unidades. O percurso foi elaborado de forma articulada pelo DEI e pela EFE, integrando estudo teórico, prática situada, mentoria institucional e acompanhamento contínuo.

A construção da rota de aprendizagem teve como ponto de partida a identificação das necessidades formativas dos diretores, realizada pelo DEI durante as assessorias pedagógicas nas unidades escolares. Dados referentes ao tempo de atuação na rede, experiência em funções de liderança, participação em formações continuadas e familiaridade com práticas de linguagem e alfabetização orientaram a seleção dos conteúdos, das estratégias metodológicas e dos suportes formativos. Esse diagnóstico prévio permitiu que o percurso respondesse às demandas reais das creches e pré-escolas e se alinhasse ao perfil profissional dos gestores.

Inspirada nas proposições de Luiz (2024) acerca da liderança pedagógica como prática reflexiva, a trilha estruturou-se em quatro etapas progressivas — Conectar, Conhecer, Praticar e Consolidar — articulando atividades teóricas e práticas ao acompanhamento institucional. A implementação ocorreu ao longo de todo o ano letivo e combinou diferentes dispositivos formativos: encontros presenciais conduzidos pelo DEI e pela EFE, curso autoinstrucional no Moodle, atividades práticas nas unidades e acompanhamento pedagógico contínuo.

Os temas centrais da trilha foram definidos com base nas metas da REM e no currículo municipal da Educação Infantil. Assim, a formação foi estruturada em torno de cinco eixos temáticos: Brincar e Interagir, Cantinho de Leitura, Práticas de Leitura e Escrita, Indicadores de Aprendizagem e Desenvolvimento e Educação Especial. Embora distintos, esses temas compunham um mesmo eixo articulador, pois todos se vinculavam diretamente às metas de aprendizagem da rede relativas ao desenvolvimento da linguagem e da cultura escrita, entendido como direito das crianças e dimensão estruturante da Educação Infantil. Dessa forma, cada módulo temático contribuía, sob diferentes perspectivas, para fortalecer ou desenvolver habilidades do diretor de organizar tempos, espaços, interações e práticas pedagógicas que qualificassem o trabalho com linguagem nas unidades escolares.

Esses temas foram abordados de forma integrada às quatro etapas da trilha. Na etapa Conectar, o DEI conduziu a escuta das necessidades formativas e o alinhamento das expectativas da trilha às demandas reais da rede. Na etapa Conhecer, a EFE promoveu estudos teóricos e formação sistematizada, articulando legislações, currículos e referenciais da Educação Infantil. Na etapa Praticar, os diretores implementaram ações institucionais planejadas a partir dos temas estudados, analisando dados e reorganizando práticas e ambientes. Na etapa Consolidar, as aprendizagens produzidas foram sistematizadas e acompanhadas pelo DEI, fortalecendo a identidade profissional do diretor como líder pedagógico.



Todos os 112 diretores da Educação Infantil participaram integralmente do percurso, aplicando os conhecimentos construídos à gestão dos tempos, espaços, equipes e práticas institucionais de suas unidades. A adesão coletiva evidencia a capilaridade da proposta e sua pertinência para qualificar o trabalho de gestão e fortalecer o compromisso da rede com o desenvolvimento da linguagem e da cultura escrita na primeira infância.

Avaliação da rota de aprendizagem e procedimento de análise

A avaliação da formação foi realizada ao final do percurso, por meio de um questionário *on-line* composto por itens em escala Likert (1972) e uma palavra aberta. A avaliação abrangeu dimensões como: relevância da trilha, clareza dos conteúdos, aplicabilidade prática, fortalecimento da liderança pedagógica e impacto nas práticas de leitura da Educação Infantil.

Os dados foram analisados por meio de procedimentos qualiquantitativos simples, de modo a acompanhar o objetivo avaliativo do estudo.

Os dados quantitativos (provenientes dos itens em escala Likert) foram tratados para sintetizar e apresentar numericamente um conjunto de respostas, permitindo a identificação de padrões e proporções (MARTINS; DOMINGUES, 2011). Para este estudo, foi calculado o grau de concordância dos participantes, expresso pelo somatório dos percentuais de respostas. Conforme defendem Creswell e Creswell (2021), medidas descritivas são adequadas em estudos avaliativos em que se pretende quantificar percepções e níveis de aceitação de um programa ou intervenção.

Os dados qualitativos (provenientes das questões abertas do questionário) foram analisados de forma descritiva e categorial, com leitura exaustiva e agrupamento de ideias recorrentes, seguindo orientações de análise temática preliminar.

Os resultados foram organizados de modo a garantir uma análise coerente com o caráter da pesquisa, integrando dados quantitativos e interpretações qualitativas em diálogo com o referencial teórico mobilizado. Apoiada em Luiz (2024), Charlot (2000), Lück (2009) e Paro (2010, 2018), a análise reconhece o trabalho do diretor como prática pedagógica e política, marcada pela relação com o saber, pela cultura colaborativa e pela capacidade de organizar condições institucionais que favoreçam a aprendizagem dos bebês e crianças. A leitura quantitativa baseou-se na distribuição das respostas dos 99 diretores aos itens da escala Likert, seguindo as recomendações clássicas de Likert (1932) e as contribuições de Boone e Boone (2012), que destacam a importância de observar não apenas a direção das respostas, mas a intensidade com que são assinaladas. Por essa razão, manteve-se a distribuição completa das respostas de 1 a 5, permitindo captar nuances entre concordância moderada e concordância plena, além de identificar possíveis zonas de hesitação ou tensão formativa.

Essa estratégia analítica permitiu identificar, de forma objetiva, os aspectos da rota de aprendizagem que alcançaram maior aderência, bem como os pontos percebidos como mais desafiadores pelos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados são apresentados inicialmente em um panorama geral da organização do processo formativo e, em seguida, por uma análise das etapas que constituíram a rota de aprendizagem.

Organização geral do processo formativo

Neste tópico são analisadas as percepções dos diretores sobre os elementos estruturais da rota de aprendizagem, com foco na pertinência dos temas trabalhados, na adequação da carga horária, na lógica de progressão das atividades e na clareza e utilidade dos materiais disponibilizados. Também se examina em que medida o conjunto dessas dimensões contribuiu para o fortalecimento do diretor como liderança pedagógica. Esses aspectos permitem avaliar a consistência geral da proposta e sua aderência às demandas da Educação Infantil na rede.

Tabela 1. Organização geral e potencial de transposição do processo formativo

| Afirmiação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|------|------|------|--------|--------|
| Os temas foram pertinentes às demandas da Educação Infantil. | 0,0% | 1,0% | 2,0% | 8,1% | 88,9% |
| A carga horária foi adequada ao volume e à complexidade dos conteúdos. | 0,0% | 2,0% | 4,0% | 28,3% | 65,7% |
| A sequência das formações promoveu aprendizagem progressiva. | 0,0% | 1,0% | 3,0% | 13,1% | 82,8% |
| Os materiais e orientações foram claros, úteis e de fácil aplicação. | 1,0% | 1,0% | 2,0% | 13,1% | 82,8% |
| O processo formativo contribuiu para fortalecer meu papel como liderança pedagógica. | 0,0% | 1,0% | 2,0% | 10,1% | 86,9% |
| As formações fortaleceram minha capacidade de planejar e conduzir formações com a equipe. | 0,0% | 1,0% | 3,0% | 8,1% | 86,9 % |
| Consegui integrar conteúdos dos módulos ao planejamento institucional da escola. | 0,0% | 0,0% | 6,1% | 11,1 % | 81,8 % |
| Observei mudanças na prática docente decorrentes das formações. | 0,0% | 1,0% | 7,1% | 13,1 % | 77,8 % |
| Os conceitos aprendidos ajudaram a qualificar minha tomada de decisões pedagógicas. | 0,0% | 1,0% | 4,0% | 2,0% | 92,9 % |
| O processo formativo de 2025 contribuiu significativamente para meu desenvolvimento profissional. | 0,0% | 1,0% | 3,0% | 4,0% | 90,9 % |
| Eu participaria novamente de um processo formativo estruturado neste modelo. | 0,0% | 1,0% | 4,0% | 3,0% | 89,9 % |



| | | | | | |
|--|------|------|------|------|--------|
| Recomendo que processos futuros mantenham a mesma lógica de aprofundamento e acompanhamento. | 0,0% | 2,0% | 4,0% | 2,0% | 91,9 % |
|--|------|------|------|------|--------|

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelas autoras

A Tabela 1 evidencia elevada concordância dos diretores quanto à pertinência, à clareza e ao potencial de transposição pedagógica do processo formativo, mas também apresenta nuances que qualificam a compreensão dos resultados. O item sobre a adequação dos temas às demandas da Educação Infantil apresenta 88,9% em nível máximo, indicando forte aderência entre o percurso proposto e as necessidades reais das unidades. A progressão das aprendizagens e a clareza dos materiais também alcançaram 82,8% em “5”, reforçando a percepção de que o percurso foi estruturado de forma coerente. Contudo, a carga horária mostra maior dispersão, com 65,7% em “5”, 28,3% em “4” e pequenos percentuais em “2” e “3”. Essa distribuição sugere que, mesmo reconhecendo a relevância dos temas, parte dos diretores vivenciou o percurso como intenso frente às exigências cotidianas da gestão. Essa leitura dialoga com Paro (2010), ao afirmar que administração é “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2010, p. 25). O tensionamento observado pode indicar que, embora os fins formativos tenham sido claros e pertinentes, os meios disponíveis para sua realização demandam grande esforço dos participantes.

Nos itens relacionados à transposição pedagógica e ao impacto do processo formativo, a concordância também é muito alta. A afirmação de que os conceitos aprendidos qualificaram a tomada de decisões pedagógicas atinge 92,9%, e a de que o processo contribuiu para o desenvolvimento profissional, 90,9%. Entretanto, afirmações como observar mudanças na prática docente e integrar conteúdos ao planejamento institucional apresentam percentuais mais elevados nos níveis 3 e 4 (entre 6,1 e 13,1%), indicando que a conversão do conhecimento adquirido em transformação da prática ocorre de maneira gradual e desigual. Esse movimento pode ser compreendido à luz de Charlot, que afirma que não há saber senão em uma relação do sujeito com esse saber e que aprender implica construir significações próprias (CHARLOT, 2000).

Assim, os resultados sugerem que, embora a formação tenha promovido compreensões teóricas, a incorporação desses saberes ao cotidiano da gestão depende de trajetórias profissionais distintas e de condições objetivas de trabalho. Lück reforça essa interpretação ao destacar que a liderança pedagógica exige articular conhecimentos, pessoas e práticas, orientando a escola em direção a um projeto comum. Os percentuais intermediários observados indicam que esse processo de articulação está em desenvolvimento e requer continuidade formativa e institucional, mesmo diante do reconhecimento majoritário da relevância e efetividade do modelo adotado.

A avaliação da rota de aprendizagem

A avaliação realizada pelos diretores sobre os temas formativos da rota de aprendizagem revela como cada eixo contribuiu para o desenvolvimento de sua atuação pedagógica na Educação Infantil. Nesta seção, são analisadas as percepções dos participantes em relação aos conteúdos trabalhados nos cinco componentes centrais da trilha: (i) Brincar e interagir, (ii) Cantinho de leitura, (iii) Práticas de leitura e escrita, (iv)

Indicadores de Aprendizagem e Desenvolvimento e (v) Educação Especial. Cada um desses temas representa uma dimensão estruturante do trabalho pedagógico na primeira infância e, por isso, sua análise permite compreender em que medida a formação apoiou os diretores na reorganização das práticas institucionais, no acompanhamento da aprendizagem e na ampliação de sua liderança pedagógica.

Tabela 2. Avaliação das formações que compuseram a rota de aprendizagem

| Afirmiação | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|------|------|------|--------|-------|
| Formação sobre o Brincar e Interagir | | | | | |
| A formação ampliou minha compreensão sobre a centralidade das interações e do protagonismo infantil. | 0,0% | 1,0% | 5,1% | 10,1% | 83,8% |
| Consegui orientar minha equipe para reorganizar tempos, espaços e propostas a partir da formação. | 0,0% | 0,0% | 8,1% | 17,2% | 74,7% |
| Os exemplos práticos apresentados foram aplicáveis ao cotidiano da unidade. | 0,0% | 1,0% | 7,1% | 17,2% | 74,7% |
| Formação sobre Cantinho da Leitura | | | | | |
| A formação esclareceu critérios pedagógicos para a organização dos cantinhos. | 0% | 0% | 7,1% | 8,1% | 84,8% |
| A implementação dos cantinhos contribuiu para qualificar as práticas pedagógicas da escola. | 0% | 0% | 7,1% | 15,2% | 77,8% |
| Práticas sobre Leitura e escrita | | | | | |
| A formação aprofundou minha compreensão dos níveis de escrita das crianças. | 0,0% | 1,0% | 4,0% | 11,1 % | 83,8% |
| Consegui orientar minha equipe no uso de diagnósticos, registros e intervenções. | 0,0% | 0,0% | 7,1% | 16,2 % | 76,8% |
| O conteúdo dialogou com a realidade das escolas da rede e favoreceu ações práticas. | 0,0% | 0,0% | 5,1% | 12,1 % | 82,8% |
| Formação sobre Indicadores de Aprendizagem e Desenvolvimento | | | | | |

| | | | | | |
|--|------|------|------|-------|-------|
| A formação contribuiu para melhorar minha capacidade de interpretar dados e relatórios da EI. | 0,0% | 1,0% | 8,1% | 10,1% | 80,8% |
| Passei a analisar os indicadores com maior intencionalidade pedagógica. | 0,0% | 2,0% | 7,1% | 8,1% | 82,8% |
| Os estudos de caso apoiaram a compreensão dos indicadores no acompanhamento da gestão pedagógica. | 0,0% | 1,0% | 9,1% | 9,1% | 80,8% |
| Formação sobre Educação especial | | | | | |
| A formação ampliou minha compreensão sobre inclusão na Educação Infantil. | 0,0% | 1,0% | 5,1% | 10,1% | 83,8% |
| Senti-me mais preparado(a) para apoiar professores no atendimento às crianças público-alvo da Educação Especial. | 0,0% | 0,0% | 8,1% | 17,2% | 74,7% |
| Os conteúdos abordados ajudaram a fortalecer práticas inclusivas na unidade. | 0,0% | 1,0% | 7,1% | 17,2% | 74,7% |

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelas autoras

A análise das respostas dos diretores que avaliaram a rota de aprendizagem revela um padrão consistente de valorização do percurso formativo e de reconhecimento de seus efeitos na consolidação da liderança pedagógica na Educação Infantil. Os resultados apresentados na Escala Likert indicam duas dinâmicas centrais: (i) forte apropriação conceitual dos conteúdos estudados e (ii) processos em curso de reorganização das práticas e da gestão pedagógica. Essas dinâmicas se distribuem de maneira integrada em todos os eixos da formação, permitindo compreender como os diretores mobilizam novos saberes, revisitam concepções e transformam suas formas de agir, em consonância com a literatura especializada sobre liderança pedagógica.

De modo geral, as afirmações relacionadas à compreensão teórica (tais como interações e protagonismo infantil, critérios dos cantinhos de leitura, níveis de escrita, leitura de indicadores e concepções de inclusão) apresentaram percentuais superiores a 83% no nível máximo da escala. Este padrão evidencia que a formação desencadeou significativos deslocamentos dos saberes acadêmicos, alinhados ao que Charlot (2000) denomina transformação da “relação com o saber”. Para o autor, aprender implica reorganizar sentidos, construir novas interpretações e atribuir significados que iluminam a prática.

Os dados mostram precisamente esse movimento: os diretores passaram a reconhecer as interações como eixo estruturante da ação docente, a leitura como prática cultural e não apenas escolar, a análise de indicadores como instrumento pedagógico e a inclusão como princípio fundante da Educação Infantil. Trata-se de uma mudança qualitativa na forma como compreendem o trabalho pedagógico.



No entanto, quando a análise se desloca para itens que envolvem mobilizar equipes e reorganizar o cotidiano, observa-se uma distribuição maior entre os níveis 4 e 5. Nos itens referentes à reorganização de tempos, espaços e propostas, por exemplo, 91,9% dos diretores marcaram 4 ou 5, com predomínio de 4. Da mesma forma, no item sobre orientar equipes no uso de diagnósticos e registros, 93% manifestaram concordância, mas novamente com peso considerável em 4. Esse padrão indica avanços significativos, mas revela também que a transposição prática dos referenciais teóricos ainda está em consolidação. Tal nuance é coerente com Paro (2010), para quem o trabalho da gestão escolar é atravessado por tensões políticas, culturais e organizacionais que não se transformam de imediato.

Lück (2009) reafirma essa perspectiva ao destacar que a liderança pedagógica exige criar condições institucionais — materiais, simbólicas e relacionais — para que mudanças ocorram no coletivo docente. As respostas intermediárias, portanto, não representam limites da formação, mas expressam a complexidade inerente à reorganização de práticas e rotinas.

A análise dos itens referentes à gestão pedagógica do cotidiano reforça essa interpretação. Embora 84,8% dos diretores afirmem compreender plenamente os critérios dos Cantinhos de Leitura, apenas 77,8% identificam mudanças consolidadas no cotidiano escolar a partir de sua implementação. Algo semelhante ocorre nas práticas de leitura e escrita, nas quais 82,8% reconhecem alta aplicabilidade dos conteúdos, mas a orientação das equipes apresenta maior frequência no nível 4. Esse padrão sugere que a rota de aprendizagem ampliou o repertório conceitual dos gestores e ativou novos modos de interpretar o desenvolvimento da linguagem, mas que a incorporação desses saberes ao planejamento institucional ainda depende de tempo, experiência e acompanhamento continuado. Isso confirma o que Luiz (2024) identifica como característica essencial dos processos formativos de diretores: a necessidade de combinar estudo, análise da prática e reflexão orientada para que novos modos de ação possam emergir no cotidiano da escola.

Já os Indicadores de Aprendizagem e Desenvolvimento apresenta nuances ainda mais significativas. Embora mais de 80% dos diretores tenham marcado o nível 5 nos itens sobre interpretação de dados e uso pedagógico dos indicadores, esse é também o tema que concentra as maiores frequências de respostas intermediárias (entre 7,1% e 9,1% no nível 3).

Isso indica que, para parte dos gestores, compreender e utilizar indicadores como instrumento de tomada de decisão ainda é um processo em curso. Lück (2009) destaca que trabalhar com indicadores não se restringe à leitura técnica, mas demanda capacidade de transformar dados em narrativas pedagógicas que orientem o projeto educativo da escola. A presença de respostas alternativas neste eixo reflete essa complexidade e sinaliza a necessidade de aprofundamento contínuo, sobretudo porque o uso pedagógico de indicadores integra as atribuições contemporâneas da liderança escolar.

Situação semelhante se observa no eixo de Educação Especial, em que 83,8% dos diretores marcaram o nível máximo para a compreensão teórica da inclusão, mas os itens relacionados ao apoio às equipes e ao fortalecimento de práticas inclusivas apresentaram maior dispersão. A formação permitiu que os diretores revisassem concepções sobre deficiência, diferença e direitos, mas a transposição dessas concepções para decisões



institucionais envolve desafios mais amplos — como reorganização de recursos, articulação com serviços especializados e construção de uma cultura colaborativa. Charlot (2000) ajuda a interpretar esse movimento ao destacar que aprender implica transformar a relação com o saber e incorporá-lo à própria experiência; parte dos diretores parece estar iniciando esse processo, sobretudo aqueles cuja trajetória não incluía formações sistemáticas sobre inclusão.

Em conjunto, os resultados indicam que a rota de aprendizagem produziu efeitos significativos no campo conceitual e desencadeou transformações importantes na prática de gestão, ainda que em processo. O padrão de respostas revela diretores que compreendem mais profundamente o papel pedagógico da gestão, que revisitam suas práticas e que se percebem como sujeitos responsáveis pela criação de condições que sustentam as aprendizagens das crianças. Ao mesmo tempo, o conjunto das nuances revela um desafio estrutural discutido por Paro (2010) e reafirmado por Luiz (2024): a liderança pedagógica se forma no entrelaçamento entre estudo, apoio institucional, reflexão orientada e tempo, não sendo produto imediato de uma formação pontual.

Assim, a leitura integrada dos resultados permite concluir que a formação analisada fortaleceu de modo significativo a liderança pedagógica dos diretores, ampliando sua capacidade de interpretar a prática, mobilizar saberes e reorganizar a escola em favor da aprendizagem das crianças. Contudo, como indicam os teóricos e como revelam as nuances da escala, o avanço conceitual precisa ser sustentado por continuidade formativa e acompanhamento institucional para que se traduza em transformações profundas e duradouras nas práticas de gestão e no cotidiano da Educação Infantil.

Palavra aberta

A “palavra aberta” permitiu aos diretores registrar percepções e demandas não captadas pelas questões fechadas, ampliando a compreensão dos resultados ao evidenciar como significaram o processo formativo. A análise das respostas revela três eixos que se articulam com os referenciais da gestão escolar e da relação com o saber: (1) valorização e ressignificação do papel da liderança pedagógica, (2) reconhecimento da formação como espaço de reconstrução do saber profissional, e (3) desafios estruturais que tencionam a transposição das aprendizagens para a prática. Esses eixos se articulam em um movimento argumentativo único, que permite encerrar a discussão com densidade analítica.

Na primeira categoria, muitos diretores afirmam que a formação fortaleceu sua atuação como liderança pedagógica, qualificando a tomada de decisão, a organização das equipes e a intencionalidade das práticas. Declarações como “de modo geral, as formações contribuíram para qualificar a tomada de decisão, fortalecer as equipes e promover um ambiente educativo mais organizado, acolhedor e intencional” e “tenho orgulho em fazer parte desta rede” indicam reconhecimento institucional e reforçam a dimensão política da função, em consonância com Paro (2010), que destaca a articulação entre trabalho pedagógico e coordenação do esforço coletivo.

A segunda categoria reúne falas que compreendem a formação como espaço de ressignificação da relação com o saber. Os diretores relatam que os encontros ampliaram



perspectivas, inspiraram práticas e favoreceram a compreensão dos processos pedagógicos. Essa perspectiva dialoga com Charlot (2000), que comprehende o aprender como apropriação ativa e significativa, em que o sujeito reorganiza sua relação com o saber a partir de sua própria experiência. Os relatos indicam que a formação não operou apenas transmissão de conteúdos, mas mobilizou conhecimentos, encorajando interpretações e decisões mais fundamentadas no cotidiano da gestão.

O terceiro eixo evidencia tensões que explicam nuances dos dados quantitativos. Muitos diretores apontam a necessidade de equilibrar formação pedagógica e administrativa, solicitando maior escuta, integração das áreas da Secretaria e contemplação das demandas de gestão cotidiana. Surgem também desafios relativos ao tempo institucional, à inclusão e ao alinhamento entre metas e especificidades da Educação Infantil. Essas tensões são coerentes com as reflexões de Lück (2009) sobre a complexidade da gestão, que requer integração entre dimensões pedagógicas, administrativas e organizacionais.

Os resultados desta pesquisa indicam que a rota de aprendizagem contribuiu para superar a dicotomia histórica entre gestão administrativa e ação pedagógica, discutida por Paro (2010). As respostas abertas reforçam essa conclusão ao revelar que os diretores passaram a compreender a organização dos tempos, dos espaços, das interações e das práticas de linguagem como decisões pedagógicas centrais, e não como tarefas operacionais. Muitos relataram que a formação “trouxe clareza sobre o que observar”, “deu segurança para orientar as equipes” e “ajudou a olhar a escola com outros olhos”, expressões que apontam para aquilo que Charlot (2000) descreve como transformação da relação com o saber.

Ao mesmo tempo, os diretores destacaram desafios que ainda enfrentam, como equilibrar demandas administrativas, lidar com limites de tempo e consolidar mudanças junto às equipes, confirmado que a liderança pedagógica se constitui de forma gradual e situada. Também emergiram, nas respostas abertas, indícios de fortalecimento da identidade profissional, como o reconhecimento da importância da formação e o desejo de continuidade, o que dialoga com Luiz (2024) ao defender percursos formativos como espaços de reflexão coletiva e reelaboração de práticas. Assim, a rota não apenas ampliou repertórios, mas também gerou mudanças na forma como os diretores comprehendem seu papel, contribuindo para integrar gestão e pedagogia no cotidiano da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa mostram que a rota de aprendizagem desenvolvida com diretores da Educação Infantil teve impacto expressivo na ampliação da liderança pedagógica, fortalecendo a compreensão sobre práticas de linguagem, organização dos ambientes, acompanhamento da aprendizagem e planejamento institucional. A elevada concordância nos itens avaliados confirma a pertinência dos conteúdos e a clareza do percurso, enquanto as respostas abertas evidenciaram aprofundamentos teóricos significativos, com diretores reconhecendo maior segurança na tomada de decisões pedagógicas e na orientação das equipes.



Ao mesmo tempo, as percepções dos participantes indicam caminhos relevantes para o aprimoramento das próximas ações formativas. Os diretores ressaltam a importância de equilibrar formações pedagógicas e administrativas, garantindo que ambas as dimensões dialoguem de modo integrado com as demandas reais da gestão escolar. Também destacam a necessidade de melhor distribuição temporal das formações, evitando sobreposição com períodos avaliativos e rotinas intensas da unidade, bem como a ampliação de momentos de escuta, diálogo e acompanhamento mais individualizado. Demandas relacionadas à inclusão e ao trabalho com o AEE apontam para a necessidade de aprofundamento de conteúdos que apoiem a tomada de decisão diante de situações complexas da prática.

Essas contribuições reforçam que a formação de diretores deve permanecer contínua, situada e ajustada às condições concretas das unidades, articulando políticas nacionais às especificidades do território. Planejar percursos que considerem o ritmo de trabalho das escolas, que favoreçam a troca entre pares e que incorporem acompanhamento institucional qualificado emerge como estratégia central para consolidar aprendizagens e sustentar transformações na cultura organizacional.

Em síntese, a rota de aprendizagem analisada demonstra que as formações e o acesso a instrumentos que permitem aos gestores, articular ações administrativas com intencionalidade pedagógica, são fundamentais para promover práticas qualificadas e assegurar o direito à aprendizagem dos bebês e crianças. O desafio para as formações futuras é dar continuidade a esse movimento, preservando a profundidade teórica e ampliando condições institucionais que permitam aos gestores exercer plenamente sua liderança pedagógica.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Secretaria de Educação e Cidadania de São José dos Campos, em especial às equipes do Departamento de Educação Infantil (DEI), da Escola de Formação do Educador (EFE) e às Supervisoras Técnico-Pedagógicas. Trata-se de um coletivo engajado e estudos, cujo trabalho diário sustenta a qualidade da Educação Infantil na rede. Agradecemos também aos diretores e diretoras que participaram da trilha formativa e desta pesquisa, protagonistas na construção de uma gestão pedagógica comprometida com o desenvolvimento das crianças. Sem a dedicação conjunta desses profissionais, a experiência formativa e este estudo não teriam alcançado seus resultados.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A leitura na creche: qual leitura?** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). *Ler com bebês*. 1. ed. São Paulo; Campinas: Autores Associados, 2021. p. 11.

Boone, H. N., & Boone, D. A. (2012). **Analyzing Likert Data. The Journal of Extension**, 50(2), Article 48. Disponível em: <https://doi.org/10.34068/joe.50.02.48>

Acesso em 01 dez. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar.** Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151-pcp004-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 481, de 15 de maio de 2024** a. Institui o Programa de Formação Continuada para Diretores Escolares e Técnicos das Secretarias de Educação – Proditec. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 67, 17 maio 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-481-de-15-de-maio-de-2024-560178642>. Acesso em: 30 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 85, de 31 de janeiro de 2025.** Institui diretrizes operacionais relacionadas ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jan. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 30 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais para a Qualidade da Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2024b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=264261-parametros-nacionais-para-qualidade-da-educacao-infantil&category_slug=outubro-2024&Itemid=30192. Acesso em: 30 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.247, de 31 de outubro de 2025.** Dispõe sobre o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Compromisso). Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, 1 nov. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/L15247.htm. Acesso em: 30 nov. 2025.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology.** Qualitative Research in Psychology, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria.* Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, Edi. **Interações com olhos de ler: apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil.** (Coleção InterAções). São Paulo: Blucher, 2012.

KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Ed. Pontes, 1989.

LIKERT, Rensis. *A technique for the measurement of attitudes*. **Archives of Psychology**, v. 22, n. 140, p. 1–55, 1932. Disponível em:
<https://psycnet.apa.org/record/1933-01885-001> Acesso em 30. nov. 2025

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

LUIZ, Maria Cecília. **Formação de diretores de escola: uma proposta em mentoria**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

MALTA, Daniela Paula de Lima Nunes et al. **Liderança pedagógica transformacional: inspirando equipes para um futuro melhor**. Revista Aracê, São José dos Pinhais, v. 6, n. 4, p. 17743-17756, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev6n4-392>. Acesso em: 06 dez. 2025.

MARTINS, Gilberto de Andrade; DOMINGUES, Onofre. **Estatística geral e aplicada**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763–778, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018. (Coleção Questões da Nossa Época).

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. Secretaria de Educação e Cidadania. **Curriculum da Rede de Ensino Municipal (REM)**. Portaria nº 042/SEC/2021. São José dos Campos: SEC, 2021.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. Secretaria de Educação e Cidadania. **Programa Municipal de Alfabetização e Fluência Leitora**. Portaria nº 174/SEC/2024. São José dos Campos: SEC, 2024.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.