



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

Renata Boiatti Migliorança Galisteu

Gestão na Educação Infantil:
fazeres e saberes de diretoras de pré-escolas

São José do Rio Preto

2019

Renata Boiatti Migliorança Galisteu

Gestão na Educação Infantil:

fazeres e saberes de diretoras de pré-escolas

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Profa. Dra. Maévi Anabel Nono

São José do Rio Preto

2019

G158g

Galisteu, Renata Boiatti Migliorança

Gestão na educação infantil: : fazeres e saberes de diretoras de pré-escolas / Renata Boiatti Migliorança Galisteu. -- São José do Rio Preto, 2019

153 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Maévi Anabel Nono

1. Educação infantil. 2. Pré-escola. 3. Gestão democrática na educação infantil. 4. Formação de gestores. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Renata Boiatti Migliorança Galisteu

Gestão na Educação Infantil:
fazeres e saberes de diretoras de pré-escolas

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Profa. Dra. Maévi Anabel Nono

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Maévi Anabel Nono
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientadora

Profa. Dra. Bianca Cristina Correa
USP/FFCLRP – Ribeirão Preto

Prof. Dr. Raul Aragão Martins
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

São José do Rio Preto
22 de fevereiro de 2019

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir a vida!

À minha querida orientadora Maévi Anabel Nono, que acreditou em mim desde o início, agradeço pelo carinho, paciência, orientação, compartilhamento de seu conhecimento e por acreditar no meu potencial como pesquisadora.

Aos meus pais, exemplos na minha vida, pelo amor, dedicação e inspiração sempre.

Ao meu esposo Rodrigo, pela paciência, amor e cuidado com nossos filhos enquanto me dedicava a este projeto.

Aos meus filhos João Victor e Raphael, por me ensinarem a ser mãe e a conhecer o amor mais profundo da vida!

Às minhas irmãs Roberta e Rafaela, pelo carinho e ajuda de sempre com meus pequenos.

Ao professor Raul Aragão Martins, pelas valiosas contribuições na arguição oral do processo seletivo deste mestrado, por também acreditar em meu potencial como pesquisadora e pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

À professora Bianca Cristina Correa, pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

Aos amigos e familiares que me ajudaram direta ou indiretamente no decorrer da realização deste trabalho: Maria José, Josiane, Maria Elaine, Tatiane, Liliane, Priscila, João, Rackel.

À Célia, amiga com a qual o mestrado me presenteou, que sempre me auxiliou nos momentos de apuros e se tornou uma amiga especial!

Às diretoras que se dispuseram a contribuir de maneira significativa para este trabalho, meus sinceros agradecimentos!

Às queridas companheiras e companheiros de trabalho da EM Menino Jesus, pelo carinho, atenção, solidariedade, paciência e trocas de conhecimento!

À Secretária de Educação, professora Sueli Costa, pela autorização deste estudo em nosso município!

QUANDO A VERDADE FOR FLAMA

*As colunas da injustiça
sei que só vão desabar
quando o meu povo, sabendo
que existe, souber achar
dentro da vida o caminho
que leva à libertação.
Vai tardar, mas saberá
que esse caminho começa
na dor que acende uma estrela
no centro da servidão.
De quem já sabe, o dever
(luz repartida) é dizer.
Quando a verdade for flama
nos olhos da multidão,
o que em nós hoje é palavra
no povo vai ser ação.*

Thiago de Mello (1981, p.59)

RESUMO

Esta pesquisa está situada no campo da Educação Infantil e tem por objetivo evidenciar concepções de gestoras de pré-escolas da Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto, município do interior paulista, sobre sua atuação no dia a dia das escolas e na formação continuada dos professores de Educação Infantil. O estudo busca apoio teórico em Lück (2009), Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) e Paro (2003), que percebem a competência desses profissionais e a capacidade que os mesmos possuem em organizar, liderar e orientar as ações e os processos formativos. Na busca de um referencial teórico que discutisse o princípio da gestão democrática e a especificidade do trabalho da gestão na Educação Infantil, orientamo-nos pelos estudos de Kramer (2001, 2005), Kramer e Nunes (2007), Kramer, Nunes e Carvalho (2013) e Campos (2012). A pesquisa realiza um panorama histórico da Educação Infantil no Brasil, com base em Oliveira (2007, 2012), e aponta os aspectos legais da gestão democrática no Brasil com base nos documentos oficiais (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2009, 2014) que buscam garantir os avanços no atendimento às crianças pequenas no país. Desenvolvida numa abordagem qualitativa (ANDRÉ, 1991, 2013, LÜDKE; ANDRÉ, 1986), teve como procedimentos e instrumentos de coleta de dados a realização de entrevista semiestruturada com questões fechadas e abertas, com sete gestoras de escolas municipais de Educação Infantil. Contou, ainda, com o levantamento e estudo de documentos oficiais e legislações do município onde a pesquisa ocorreu. A descrição e a discussão dos dados foram realizadas por meio da análise das entrevistas. As perguntas e respostas foram organizadas em forma de quadros, extraindo alguns excertos das falas das participantes e referenciando os mesmos com o referencial teórico desta pesquisa. Os resultados da pesquisa revelam que as gestoras possuem conhecimentos relativos à sua atuação profissional, reconhecem sua importância para a manutenção da formação continuada e organização do clima escolar; no entanto, sofrem com as dificuldades de falta de apoio pedagógico, manutenção dos prédios escolares, atribuições que não condizem com sua atuação profissional. Espera-se, por meio dos resultados obtidos com este estudo, subsidiar programas de formação inicial e continuada de gestores para a Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pré-escola. Gestão. Formação de Gestores.

ABSTRACT

This research is located in the field of Early Childhood Education, aims to highlight the conceptions of kindergarten managers of a school network in the interior of São Paulo on its activities in the day-to-day of schools and in the continuous training of child education teachers. The study seeks theoretical support in Lück (2009), Libâneo, Oliveira, Toschi (2007) and Paro (2003) who perceive the competence of those professionals and the capacity they possess in organizing, leading and guiding the actions and the formative processes. In the search for a theoretical reference that discussed the principle of democratic management and the specificity of the work of management in children's education, we are oriented in the studies of Kramer (2001, 2005), Kramer; Nunes (2007, 2013), and Campos (2012). The research performs a historical overview of child education in Brazil, based on Oliveira (2007, 2012) and points out the legalized aspects of democratic management in Brazil according to official documents (BRAZIL, 1988, 1990, 1996, 2009, 2014) that seek to ensure the advances in the attendance of small children in the country. Developed in a qualitative approach (ANDRÉ, 1991, 2013, LÜDKE; ANDRÉ, 1986), had as procedures and instruments of data collection the application of semi-structured interview with closed and open issues, delivered to seven managers of Municipal School of Children's education. It also included a survey and study of official documents and legislations of the city where the research took place. The analysis of the data was carried out through the study of the content of the interviews, the questions and the answers were organized in the form of steps, extracting some excerpts from the speeches of the participants and endorsing them with the theoretical reference of this research. The result of the research revealed that the managers have knowledge of their professional performance, recognize their importance for the maintenance in the continued formation and organization of the school however suffer difficulties such as lack of pedagogical support, maintenance of school buildings, attributions that do not match their profession. It is expected, through the results obtained in this study, to offer training programs that can aid the manager graduation in be updated about children's education.

Keywords: Children's Education. Kindergarten. Management. Manager training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Concepções de organização e gestão escolar	25
Quadro 2 – Pesquisas no banco de dados da CAPES utilizando o termo “gestao educacao infantil”	47
Quadro 3 – Pesquisas na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) utilizando o termo “gestao educacao infantil”	48
Quadro 4 – Pesquisas na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) utilizando o termo “diretor educacao infantil”	49
Quadro 5 – Pesquisas no banco de dados da ANPED utilizando os termos “gestao educacao infantil” e “diretor educacao infantil”	50
Quadro 6 – Pesquisas no banco de dados da SciELO utilizando os termos “gestao educacao infantil” e “diretor educacao infantil”	51
Quadro 7 – Relação das questões constantes do roteiro de pesquisa	55
Quadro 8 – Levantamento de indicações para leitura	60
Quadro 9 – Resultado da pesquisa de documentos e legislações no município investigado ..	61
Quadro 10 – Módulo de Gestores da Rede Pública Estadual de Ensino de São Paulo	64
Quadro 11 – Módulo de pessoal nas unidades escolares	70
Quadro 12 – Atribuições do cargo de Diretor de Escola segundo a Lei nº 384/2013.....	70
Quadro 13 – Atribuições do cargo de Coordenador Pedagógico segundo a Lei nº 384/2013 ..	72
Quadro 14 – Mapeamento das escolas participantes da pesquisa	73
Quadro 15 – Conhecendo os sujeitos da pesquisa.....	74
Quadro 16 – Motivos da escolha da profissão	77
Quadro 17 – Tempo de formação docente	78
Quadro 18 – Contribuições do curso de formação inicial.....	79
Quadro 19 – Lacunas ou defasagens no curso de formação inicial	81
Quadro 20 – Contribuições do curso de pós-graduação para a atuação como gestor	82
Quadro 21 – Lacunas ou defasagens no curso de pós-graduação	83
Quadro 22 – Participação em cursos de formação continuada	85
Quadro 23 – Trajetória profissional	86
Quadro 24 – Participação em atividades de formação continuada, qualificação e/ou treinamento	86
Quadro 25 – Atualização na área de atuação	88
Quadro 26 – Atividades diárias do gestor escolar.....	89

Quadro 27 – Atividades consideradas de extrema importância para o funcionamento da escola	91
Quadro 28 – Percepção de si enquanto gestor.....	93
Quadro 29 – Relação do gestor com os alunos	95
Quadro 30 – Conhecimentos necessários para atuar na gestão da Educação Infantil.....	97
Quadro 31 – Fontes de saberes.....	100
Quadro 32 – Número de funcionários que compõem a equipe da unidade escolar	101
Quadro 33 – Relação com os funcionários da escola.....	102
Quadro 34 – Infraestrutura da unidade escolar	104
Quadro 35 – Dificuldades no desempenho da função.....	105
Quadro 36 – Motivo das dificuldades	107
Quadro 37 – Facilidades no desempenho da função	108
Quadro 38 – Atividades de formação continuada	110
Quadro 39 – Facilidades e/ou dificuldades na organização das atividades de formação continuada.....	111
Quadro 40 – Relação com os docentes	113
Quadro 41 – Atendimento ao professor	114
Quadro 42 – Projeto Político-Pedagógico.....	116
Quadro 43 – Conselho de Escola	117
Quadro 44 – Associação de Pais e Mestres (APM)	120
Quadro 45 – Atendimento aos pais e à comunidade	121
Quadro 46 – Formação continuada com os docentes.....	123
Quadro 47 – Uso de documentos orientadores disponibilizados pelo MEC.....	126
Quadro 48 – Sugestões para a melhoria do trabalho.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
ASG	Auxiliar de Serviços Gerais
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CF	Constituição Federal
CP	Coordenador Pedagógico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Escola Municipal
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FVC	Fundação Victor Civita
FCC	Fundação Carlos Chagas
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PEB I	Professor de Educação Básica I
PEB II	Professor de Educação Básica II
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPM	Preparo Pedagógico de Material
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE	Unidade Escolar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
2.1 Gestão na educação básica.....	17
2.1.1 Escola pública e gestão democrática	17
2.1.2 O papel do gestor na educação básica	21
2.2. GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	30
2.2.1 Breve histórico da educação infantil no Brasil.....	30
2.2.2 Gestão na educação infantil.....	40
2.2.3 Pesquisas sobre a gestão na educação infantil.....	45
3 PERCURSO METODOLÓGICO	53
3.1 O contexto da pesquisa e a organização da gestão escolar no município em questão	62
3.2 As participantes da pesquisa.....	73
4 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICE	148
ANEXO.....	152

1 INTRODUÇÃO

“Boa escola é aquela em que os alunos aprendem, alargam seus horizontes e desenvolvem competências para a vida” (LÜCK, 2009, p. 93).

A escola sempre foi um lugar que me despertou a atenção, a curiosidade, o encantamento. Tenho lembranças da minha primeira infância, quando ainda não frequentava a escola, mas acompanhava minha mãe quando ela levava minha irmã mais velha ao jardim de infância. Eram momentos mágicos para mim. Esperava todos os dias, ansiosamente, a hora de acompanhá-las, para poder dar uma olhadinha naquele lugar encantador, que tanto me chamava a atenção. No caminho, enchia minha mãe de perguntas e queria saber por que eu não podia ficar lá. Ainda entre as lembranças que trago da minha infância, já depois de me tornar aluna, recordo-me das brincadeiras de escola com minha irmã mais nova, quando lecionávamos para as bonecas e para os cachorrinhos. Parecia que meu destino dentro de uma escola já estava traçado.

Ingressei no jardim de infância no ano de 1987. Permaneci ali por dois anos, cursando os antigos Jardim I e Jardim II. Em 1989, quando eu deveria cursar a etapa final da Educação Infantil (pré-escola), entrei na 1ª série (nomenclatura na época), pois dizia à minha mãe que queria ir à “escola de escrever”. Pulei, então, a pré-escola, e fui para o Ensino Fundamental, no qual permaneci até 1996. Naquele ano, quando cursava a antiga oitava série (nomenclatura do atual 9º ano do EF), tive um professor de História chamado Paulo, que encorajava os alunos a pensarem numa forma alternativa de cursarem o colegial (Nível Médio); ele acreditava que cursos técnicos e profissionalizantes seriam escolhas melhores para seus jovens alunos. Nesse mesmo ano, minha irmã mais velha já cursava o CEFAM¹ e também fiquei interessada por essa escola que formava professores. Foi assim que, no ano de 1997, acabei ingressando no magistério do CEFAM.

Cursar o magistério foi uma das melhores experiências da minha vida e me possibilitou a certeza daquilo que eu gostaria de ser profissionalmente: professora. Saí da minha formatura diretamente para a sala de aula; porém, como não conseguira lecionar imediatamente em escolas públicas, fui buscar minha experiência profissional em escolas particulares. As oportunidades que se me apresentaram foram para atuar na Educação Infantil.

¹ CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Esses centros passaram a funcionar a partir do Decreto 28.089 de 08 de fevereiro de 1988, segundo normas contidas na Resolução SE nº 14, de 28/01/88, que disciplinava sua instalação e funcionamento.

As escolas acreditavam – e ainda hoje acreditam – que um professor novato e sem experiência deveria iniciar sua atuação profissional na Educação Infantil, pois esta fase não era levada a sério. Logo na minha primeira oportunidade em sala de aula, a experiência me forneceu a convicção necessária para discordar disso: as especificidades da Educação Infantil são grandes, como pretendemos evidenciar no decorrer desta pesquisa.

Tornei-me professora não apenas por meio dos conhecimentos teóricos adquiridos em minha formação inicial, mas também graças às trocas de experiências com meus pares. Alguns davam dicas de como trabalhar o material oferecido pela escola, desenvolver as atividades propostas; outros tentavam passar suas experiências com a questão da disciplina e organização da sala. Não havia reflexões e discussões profundas acerca do trabalho e das metodologias utilizadas. Muitas vezes, essas trocas aconteciam durante as pausas para o café, na sala dos professores, sem um debate específico sobre os problemas que enfrentávamos, e isso sempre foi um incômodo para mim. Fui, assim, experimentando diversas metodologias, tentando conciliar os modelos que tinha adquirido através dos estudos, do curso de formação inicial, dos estágios cursados e das experiências vividas com as dicas dos colegas de trabalho, e buscando minha própria forma de trabalhar, de ser professora e contribuir com a formação das crianças que se encontravam sob minha supervisão.

Logo que terminei o magistério, no ano de 2000, ingressei no curso de Pedagogia. Lecionava durante o dia e, à noite, fazia faculdade. Desse modo, era possível relacionar as angústias de sala de aula com as teorias e métodos estudados na graduação. Desde o início do curso, as disciplinas relacionadas à administração escolar e à organização do trabalho pedagógico tinham minha especial atenção. No segundo ano de faculdade, já sabendo que queria trilhar os caminhos da gestão, tornei-me sócia, com uma colega dos tempos de magistério, de uma escola de Educação Infantil. Foi um período bem intenso, entre a teoria do curso de Pedagogia e a prática da atuação em sala de aula e da gestão de uma escola. Desempenhava, num período, a função de professora dentro dessa unidade, e, no outro período, dedicava-me às funções gestoras. Apesar de essa experiência ter durado pouco tempo (aproximadamente dois anos), as marcas do trabalho gestor já estavam embutidas no meu perfil profissional.

A sociedade na escola acabou não dando certo e, terminada a experiência na gestão dessa escola, dediquei-me apenas à função de professora na Educação Infantil, onde permaneci durante seis anos. Depois, atuei também no magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental, onde trabalhei por mais sete anos. Foram treze anos, ao todo, lecionando entre escolas particulares e públicas de São José do Rio Preto e Guapiaçu, um município vizinho,

antes de ingressar novamente na gestão escolar, em 2014, dessa vez em uma instituição pública em minha cidade natal, São José do Rio Preto.

Confesso que esse retorno à gestão foi um momento de grandes expectativas; afinal, eu estava realizando dois grandes sonhos: ingressar numa carreira em um cargo público e voltar a atuar na gestão, área que almejava há tempos.

Mas as expectativas e a empolgação com a nova função tornaram-se um misto de inquietação e conflitos interiores. Dentre os motivos que me levaram a experimentar esses sentimentos posso destacar: a falta de um treinamento ou de um curso, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, para os ingressantes na função gestora, como forma de proporcionar uma orientação quanto aos aspectos burocráticos da função; a divergência constatada entre as atribuições do cargo e as demandas que se verificam no dia a dia da escola, e como estas muitas vezes tornam difícil o desempenho daquelas; o desafio de conciliar minhas concepções e convicções pedagógicas com as concepções e convicções que se verificam na rede de ensino e também com aquelas de meus pares dentro do ambiente escolar; a dificuldade para subsidiar o trabalho docente em seus aspectos pedagógicos, uma vez que se tem uma grande quantidade de trabalho administrativo a realizar; a mediação de situações conflituosas entre os pares que trabalham dentro da unidade escolar.

Todas essas dificuldades verificadas no desempenho da função gestora trouxeram à tona questões inquietantes, que me levaram à ideia inicial deste estudo. Dessa forma, esta dissertação foi elaborada com o objetivo geral de colocar em evidência as concepções de diretoras² de pré-escolas da rede municipal de ensino de São José do Rio Preto sobre sua atuação no dia a dia das escolas e na formação continuada dos professores de Educação Infantil.

Como objetivos específicos, pretendemos:

- Caracterizar o grupo de gestoras participantes da pesquisa (idade, formação acadêmica, trajetória profissional, motivos para a escolha da profissão, forma de ingresso na profissão, perspectivas profissionais, local de trabalho atual);
- Descrever e analisar as concepções das gestoras sobre o significado e a importância da profissão que exercem para as crianças pequenas, para as famílias destas, para os professores e demais profissionais da pré-escola em que trabalham, para o sistema de ensino em que atuam e para a sociedade, de modo geral;

² O uso do termo no feminino justifica-se pelo fato de os sujeitos da pesquisa serem todos do sexo feminino.

- Identificar e descrever as atividades diárias, descritas pelas gestoras, relativas à gestão das pré-escolas, além daquelas, citadas por elas, voltadas à formação continuada dos professores de Educação Infantil;
- Identificar os saberes necessários, do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, para a realização das funções administrativa, pedagógica, financeira, organizacional e de gestão de pessoas, elucidando as fontes desses saberes;
- Apontar facilidades e dificuldades constatadas pelas gestoras em sua atuação na pré-escola, tanto no que se refere às atividades diárias quanto àquelas voltadas para a formação continuada dos docentes, relacionando formas apontadas por elas de superação de tais dificuldades;
- Identificar quais as contribuições e limitações, do ponto de vista das gestoras, de seus cursos de formação inicial e de formação continuada para a atuação na gestão das pré-escolas, relacionando lacunas apontadas por elas em tais cursos.

Pesquisando e refletindo sobre as questões acima, este estudo foi se constituindo na perspectiva de encontrar respostas a esses questionamentos. Sua estrutura está organizada em seções, as quais, por sua vez, encontram-se divididas em subseções, a fim de melhor abordar os assuntos.

Na fundamentação teórica do projeto, encontra-se a seção “Gestão na Educação Básica”, dividida em duas subseções. A primeira delas, “Escola Pública e Gestão Democrática”, procura apresentar os fundamentos da Educação Infantil, a partir da forma como esta se constitui no âmbito da Educação Básica. Para tanto, foi preciso estudar toda a legislação relativa a esse atendimento. O ponto de partida encontra-se na Constituição Federal de 1988 e nos dois grandes amparos legais da década de 1990: o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que abordam a gestão democrática na escola.

A segunda subseção, “O papel do gestor na Educação Básica”, busca evidenciar a importância do gestor escolar e de seu papel dentro da escola, partindo da compreensão de que ele é o principal responsável pela escola. Segundo Lück (2009), a gestão escolar constitui-se em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais. Sendo assim, esse profissional se torna um elo importante entre os pares e um mediador essencial para o bom desenvolvimento do projeto político-pedagógico da instituição escolar.

A seguir, ainda na fundamentação teórica, temos a seção *Gestão na Educação Infantil*, que engloba três subseções. Na primeira delas, *Breve histórico da Educação Infantil no Brasil*, procuramos apresentar um panorama histórico dessa etapa da educação no Brasil e os avanços

que ocorreram no atendimento às crianças pequenas após a implementação dos marcos legais da educação e de alguns documentos oficiais para o atendimento à criança pequena. Na subseção seguinte, *Gestão na Educação Infantil*, buscamos fundamentar a organização administrativa na EI, respaldando-nos nos marcos legais e nas publicações sobre o tema, que, infelizmente, são pouco numerosas. Segundo Campos (2012, p. 28), “[...] essa lacuna é especialmente grave devido ao fato de que a gestão de creches e pré-escolas apresenta especificidades importantes”. Nesse sentido, Kramer (2001, 2005, 2007) tornou-se um importante referencial para nossa pesquisa. Seus estudos buscam revelar, por exemplo, se os municípios estão ou não assumindo as responsabilidades constitucionais em relação à gestão pública da Educação Infantil. Os estudos de Kramer também se propuseram a compreender as políticas de formação de profissionais da Educação Infantil, bem como analisar as propostas de formação continuada.

Por fim, na subseção *Pesquisas realizadas sobre gestão na Educação Infantil*, constatamos a escassa produção teórica referente a esse tema, apesar de essa temática ter se tornado mais evidente nos últimos anos. O fato é que encontramos uma literatura considerável sobre gestão escolar; contudo, quando partimos para a especificidade da Educação Infantil, são poucas as pesquisas relacionadas ao tema. Nesse sentido, ressaltamos um estudo coordenado por Campos (2012), que buscou investigar a gestão da EI tanto no âmbito das unidades como no âmbito das redes municipais.

Ainda nessa subseção, realizamos um levantamento bibliográfico para conhecer as pesquisas acadêmicas já produzidas que contemplam a gestão na Educação Infantil, buscando minimizar a falta de pesquisas já mencionada. Esse levantamento bibliográfico foi realizado por meio da pesquisa de dissertações, teses e artigos que se relacionam com ou se aproximam da temática de nossa pesquisa de mestrado. Utilizamos, como base de buscas, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), além de documentos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da SciELO (Scientific Eletronic Library OnLine).

Em todas as buscas, selecionamos o período de 2012 a 2016. Não se trata, portanto, de uma revisão sistemática e exaustiva sobre o tema, mas apenas de um levantamento que busca contextualizar nossa pesquisa, trazendo os estudos mais recentes sobre o assunto. Ao proceder à seleção dos termos a serem utilizados nas buscas, chegamos à escolha dos descritores “gestao educacao infantil” e “diretor educacao infantil”, a serem inseridos nos respectivos campos de busca. Salientamos que os referidos descritores foram utilizados sem acentos ou outros sinais gráficos nas palavras que os compõem, a fim de obter um refinamento preciso e possível de se

tabular. A partir dos resultados dessas buscas, pudemos constatar que as pesquisas nessa área são poucas, o que aumenta a relevância do tema de nosso trabalho.

Na seção *Percurso Metodológico*, fazemos uma breve discussão sobre a natureza de nossa pesquisa e descrevemos o processo de realização das entrevistas. Foi acordado que os nomes dos sujeitos e das escolas participantes permaneceriam em anonimato; a fim de evitar constrangimentos, também se considerou a liberdade dos sujeitos para responder ou não às perguntas. Realizou-se, ainda, uma análise documental e de legislações específicas do município onde a pesquisa ocorreu. Na subseção *O contexto da pesquisa e a organização da gestão escolar no município em questão*, apresentamos um retrato da organização da gestão no município: número de escolas existentes, formas de provimento do cargo de gestor, atribuições do Diretor de Escola e do Coordenador Pedagógico e toda a trajetória do município na implantação da gestão escolar na rede. Na subseção *Os participantes da pesquisa*, constatamos a totalidade de gestores, Diretores e Coordenadores Pedagógicos, elencamos a quantidade dos que atuam sozinhos ou em duplas, mapeamos as escolas participantes, local onde se situam, número de alunos, quantidade de turmas atendidas, número de docentes atuando, além de caracterizar os sujeitos da pesquisa: idade, sexo, tempo de experiência na gestão, formação acadêmica, pós-graduação e forma de ingresso no cargo.

Na seção *Descrição e Discussão dos Resultados*, apresentamos os resultados obtidos por meio da coleta de dados durante as entrevistas com as gestoras de escolas de EI, bem como a discussão desses resultados.

Por fim, apresentamos as considerações finais, como apêndice, o roteiro de entrevista e, como anexo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Gestão na educação básica

Para compreender como a gestão escolar se constitui na Educação Infantil, é necessário compreender, primeiramente, como ela fundamentou-se na Educação Básica. Nesta seção, busca-se referendar o princípio da gestão democrática na escola pública trazendo um panorama legal instituído pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9.394/96, bem como pela construção de instrumentos fundamentais para esse princípio, como o projeto político-pedagógico e os conselhos escolares. Na seção, apresenta-se, ainda, o papel do gestor escolar na Educação Básica, suas atribuições, os modos de gestão, além de uma reflexão sobre como os pesquisadores e estudiosos compreendem os termos “organização”, “gestão” e “administração escolar”.

2.1.1 Escola pública e gestão democrática

Nos anos 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) determinou as formas de organização dos sistemas de ensino, implementando processos de gestão participativa nas unidades escolares públicas. Nesse sentido, ela estabelece o princípio da gestão democrática, segundo o qual a gestão das escolas deve se efetivar por meio de processos coletivos envolvendo as comunidades escolar e local. De acordo com a referida Lei,

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

Ao determinar normas de gestão democrática para os sistemas de ensino, a LDB indica dois instrumentos fundamentais para alcançar esse fim: a participação dos profissionais da educação na construção do projeto político-pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local nos Conselhos Escolares ou órgãos equivalentes.

Mas, afinal, o que é um projeto político-pedagógico? Segundo Veiga (1995),

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Essa ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente. (p. 110)

O projeto político-pedagógico é algo construído por todos, de forma coletiva, que busca estabelecer e articular as ações da escola, embasado nos princípios de igualdade, liberdade, gestão democrática e valorização dos profissionais do magistério. Ao ser colocado em ação, é preciso que esteja sempre cercado de reflexões sobre as práticas assumidas; caso contrário, será um documento morto, que pouco ou nada contribuirá para a escola. De acordo com Veiga (1995),

[...] o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. (p. 12-13)

Como se vê, o projeto político-pedagógico deve ser construído por todos – equipe administrativa, docentes, pais, alunos e comunidade local –, de modo que percebam a importância de sua participação para alcançar os objetivos e metas estabelecidos, dando significado ao debate, ao diálogo, à reflexão.

No que se refere à participação das comunidades escolar e local nos conselhos escolares e/ou órgãos equivalentes, ela é necessária para os membros dessas comunidades possam reconhecer e avaliar os serviços prestados e entender a organização da vida escolar. Nas palavras de Libâneo (2015, p. 117), “participação significa a atuação dos profissionais da Educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola”. Ainda segundo o autor, há dois tipos de participação articulados entre si: a participação como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores e alunos, como uma prática formativa, pedagógica, metodológica e curricular, e a participação como processo organizacional, no qual os profissionais e usuários da escola compartilham certos processos de tomada de decisão.

Não se pode perder de vista que a gestão democrática é um princípio defendido não somente pela LDB nº 9.394/96, em seu artigo 3º, inciso VIII: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996), mas também tem seus princípios

garantidos pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei;” (BRASIL, 1988).

Dessa participação conjunta e organizada é que resulta a qualidade do ensino para todos, princípio da democratização da educação (LÜCK, 2009, p. 70). É possível, então, dizer que a gestão democrática é um meio de estabelecer a aproximação entre escola, pais e comunidade, entendendo-se, assim, que essa forma de atuação busca promover uma educação de qualidade, em que os alunos possam experimentar princípios de cidadania, a exemplo dos adultos. Ainda de acordo com Lück,

A democracia constitui-se em característica fundamental de sociedades e grupos centrados na prática dos direitos humanos, por reconhecerem não apenas o direito de as pessoas usufruírem dos bens e dos serviços produzidos em seu contexto, mas também, e sobretudo, seu direito e seu dever de assumirem responsabilidade pela produção e melhoria desses bens e serviços. Com essa perspectiva, direitos e deveres são dois conceitos indissociáveis, de modo que, falando-se em um, remete-se ao outro necessariamente. E é nessa junção que se estabelece a verdadeira democracia, construída mediante participação qualificada pela cidadania e construção do bem comum. (2009, p. 70)

Nesse sentido, é importante destacar o que Freire (1997) pontuava sobre o exercício da democracia: segundo o autor, essa experiência deveria ser vivida diariamente, através do diálogo e de ações como ouvir, falar, respeitar, decidir. O direito de pronunciar o mundo era algo marcante nas obras do educador:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza. (FREIRE, 1997, p. 89)

Paro (2008) faz duras críticas ao sistema educacional como o conhecemos hoje, pois, segundo ele, trata-se de um modelo hierárquico que coloca todo o poder nas mãos do diretor; acredita, ainda, que não é possível pensar estratégias para transformar o sistema de autoridade dentro da escola sem considerar a contradição em que vive o diretor.

A esse respeito, o maior obstáculo que vejo, nos dias de hoje, é precisamente a função atual do diretor, que o coloca como autoridade última no interior da escola. Essa regra, astutamente mantida pelo estado, confere um caráter autoritário ao diretor, na medida em que estabelece uma hierarquia na qual ele deve ser o chefe de quem emanam todas as ordens na instituição escolar; leva a dividir os diversos setores no interior escola,

contribuindo para que se forme uma imagem negativa da *pessoa* do diretor, a qual é confundida com o próprio cargo[...]. (PARO, 2003, p. 11-12, grifo do autor)

Souza (2009) observa, por exemplo, que certos profissionais, ou mesmo pais, por vezes se mostram relutantes em participar da vida escolar de forma engajada, o que pode ser resultado de experiências anteriores com modelos autoritários e excludentes desses atores sociais das efetivas mudanças escolares. Paro (2008) acredita, pois, que essa participação requer medidas corajosas, que promovam condições para que os membros da comunidade participem da vida escolar: “Não basta permitir formalmente que os pais de alunos participem da administração da escola; é preciso que haja condições materiais propiciadoras dessa participação.” (2008, p.13). E, nesse sentido, faz a seguinte reflexão:

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários, pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e recursos. A esse respeito, vejo no conselho de escola uma potencialidade a ser explorada. (PARO, 2003, p. 12)

Sendo assim, “gestão democrática”, por si só, pressupõe a participação ativa dos envolvidos no processo educativo, isto é, professores, funcionários, crianças, pais e familiares. É o envolvimento da comunidade nos processos administrativos e financeiros da instituição, assim como na construção coletiva da proposta pedagógica da escola, de forma que haja o comprometimento de todos os envolvidos. A participação exige, ainda, segundo o autor, que se reflita sobre os obstáculos e possibilidades que a realidade apresenta, o que influencia nas tomadas de decisões e implica a partilha do poder:

A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação. (PARO, 2003, p. 17-18)

Pensando em ampliar os processos de gestão democrática, o Ministério da Educação implantou o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, que faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a concepção de qualidade social da educação. O programa se pauta nos princípios e concepções modernas de administração pública, buscando qualificar os gestores das escolas de Educação Básica por meio da oferta de cursos de formação à distância. Essa formação fica a cargo de uma rede de universidades públicas parceiras do MEC e tem como objetivo formar, em nível de especialização (*lato sensu*),

gestores educacionais efetivos das escolas públicas, contribuindo, assim, com a qualificação do gestor escolar numa perspectiva de gestão democrática. É possível acessar o portal do MEC e buscar a leitura do material, que propõe o fortalecimento dos Conselhos Escolares para uma gestão democrática. O caderno 5, *Conselho Escolar, Gestão Democrática da Educação e Escolha do Diretor*, tem como objetivo contribuir para o fortalecimento dos mecanismos de democratização da escola, em especial o conselho escolar e o processo de escolha de diretores, por meio da análise dos desafios, limites e possibilidades da gestão democrática. No texto, a gestão democrática é concebida como um processo de aprendizado coletivo:

Pensarmos a democratização implica, portanto, compreendermos a cultura da escola e dos seus processos, bem como articulá-los com as relações sociais mais amplas. A compreensão dos processos culturais na escola envolve diretamente os diferentes segmentos das comunidades local e escolar, seus valores, atitudes e comportamentos. Ou seja, a escola é um espaço de contradições e diferenças. Nesse sentido, quando buscamos construir na escola um processo de participação baseado em relações de cooperação, no trabalho coletivo e no partilhamento do poder, precisamos exercitar a pedagogia do diálogo, do respeito às diferenças, garantindo a liberdade de expressão, a vivência de processos de convivência democrática, a serem efetivados no cotidiano, em busca da construção de projetos coletivos. (BRASIL, 2004, p. 26)

Como citado por Lück (2009) anteriormente, a atuação de um gestor escolar implica conhecimentos legais e conceituais (relacionados à educação e a prática administrativa), planejamento e organização do trabalho, monitoramento dos processos e avaliação de resultados educacionais, gestão de resultados educacionais, gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão de clima e cultura e gestão de cotidiano das instituições.

Sendo assim, a gestão não consiste apenas em tomada de decisões de caráter deliberativo, mas também no fato de o gestor confiar em sua própria capacidade e habilidade para identificar problemas e dificuldades, realizar intervenções, acompanhar ações e fiscalizá-las, não no sentido de punir, mas no sentido de avaliar resultados e propor mudanças e inovações.

2.1.2 O papel do gestor na educação básica

Os desafios do pós-modernismo e a era tecnológica que estamos vivendo exigem de qualquer gestor educacional uma postura dinâmica e aberta a novas ideias, que valorize a equipe e os saberes docentes, no intuito de construir uma gestão participativa e democrática, como determinam a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/96.

Como já foi dito antes, o gestor educacional é, hoje, diante das determinações legais, o principal responsável pela escola. Diante do exposto, torna-se necessário que ele tenha uma visão de mediador, de alguém que utiliza sua posição estratégica dentro da escola para integrar os setores, promover o elo entre os pares, conduzir as ações para o desenvolvimento de um bom projeto político-pedagógico.

Sabe-se que a sala de aula é o espaço onde devem ser promovidas experiências organizadas que orientem e dinamizem a aprendizagem dos alunos; sabe-se, também, que a melhoria da aprendizagem dos alunos depende, principalmente, do trabalho do professor em sala de aula. Por outro lado, é responsabilidade do diretor escolar zelar pela melhoria da aprendizagem dos alunos. Mas de que forma ele pode atuar de modo a contribuir para essa melhoria, se não conhece o que está acontecendo em sala de aula? Segundo Lück (2009), é preciso observar e compreender como se desenvolve o processo ensino-aprendizagem nesse espaço pedagógico. Cabe ao diretor escolar, então, um papel fundamental na realização dessa observação.

Embora, na sala de aula, o professor tenha autoridade e autonomia pedagógica, seu trabalho pode ser aberto à observação, uma vez que sua autonomia compreende seu dever e responsabilidade de fazer um bom trabalho com todos os alunos. Nesse contexto, cabe ao diretor realizar as orientações necessárias.

A gestão pedagógica deve pautar-se pela busca do equilíbrio e da articulação para construir um trabalho educacional de qualidade, que contemple a diversidade e a particularidade de cada escola. Sendo assim, o trabalho de gestão pedagógica é o meio pelo qual o diretor promove a orientação para a elaboração e implantação do projeto político-pedagógico da escola, aprofundando o estudo de disposições legais e metodológicas, promovendo ações de formação continuada e a criação de sistemas de avaliação das ações pedagógicas e do processo ensino-aprendizagem, além das avaliações de desempenho.

Os estudos em gestão escolar apontam uma série de afazeres gestores destinados à melhoria da atuação profissional docente. É cada vez mais necessário que o profissional gestor desenvolva competências que lhe possibilitem assumir efetivamente as responsabilidades que lhe são confiadas, como o acompanhamento das ações de planejamento, de avaliação dos processos administrativos, de gestão de sala de aula, de formação de docentes e alunos. De acordo com Lück (2009),

A gestão escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a

toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção de conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e dar continuidade permanente aos seus estudos. (p. 23)

A equipe de gestão é formada por diretores, assistentes de direção, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares. Esse conjunto de pessoas organiza e orienta as ações administrativas e pedagógicas da escola. Neste estudo, daremos especial atenção aos diretores escolares, bem como aos coordenadores pedagógicos, que acabam assumindo a função de direção em muitas escolas do país.

É certo que há uma generalização dos termos “organização”, “administração” e “gestão”, empregados geralmente com significados parecidos. Alguns autores utilizam esses termos de forma semelhante, outros preferem dar a eles conotações diferentes, atribuindo amplitudes maiores a um e amplitudes menores a outro. Libâneo, em sua obra *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática* (2015), aborda essa questão, fazendo as seguintes considerações:

Organizar significa dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação; *administrar* é o ato de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções; *gerir* é administrar, gerenciar, dirigir. No campo da educação, a expressão *organização escolar* é frequentemente identificada com *administração escolar*, termo que tradicionalmente caracteriza os princípios e procedimentos referentes à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais), coordenar e controlar o trabalho das pessoas. (p. 85)

Para o autor, há, ainda, uma outra generalização: entre os termos “gestão” e “direção”, que algumas vezes são empregados como sinônimos e outras, como partes distintas do processo administrativo.

A direção de escola, além de ser uma das funções do processo organizacional, é um imperativo social e pedagógico. O significado do termo “direção”, tratando-se da escola, difere daquele de outros processos de direção, especialmente os empresariais (LIBÂNEO, 2015).

Paro (2008) afirma que administrar uma escola pública não se resume ao uso de técnicas e métodos adotados por empresas, pois estes não têm relação com os objetivos educacionais. A administração escolar possui especificidades que a diferenciam da administração capitalista. Se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los (PARO, 2008).

Ao analisar as atividades que têm lugar no interior da escola, o autor destaca dois grupos: as atividades-meio e as atividades-fim. Ele define as atividades-meio como aquelas que, apesar de se referirem ao processo ensino-aprendizagem, não o fazem de maneira imediata, mas são viabilizadoras para a realização direta desse processo, destacando-se as operações relativas à gestão escolar, os serviços de secretaria, atividades complementares e de assistência ao escolar. Já as atividades-fim da escola referem-se a tudo o que diz respeito à apropriação do saber pelos educandos, desde a atividade de ensino-aprendizagem propriamente dita até os serviços de coordenação pedagógica e orientação educacional.

Também outros autores reconhecem as especificidades das instituições educacionais e dão ao termo “organização escolar” uma abrangência maior do que aquela dada ao termo “administração escolar”, pois entendem que esta última está inserida no contexto da organização escolar:

Organizar [...] é bem dispor elementos (coisas e pessoas), dentro de condições operativas (modos de fazer) que conduzem a fins determinados. Administrar é regular tudo isso, demarcando esferas de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, a fim de que não se perca a coesão do trabalho e sua eficiência geral. (LOURENÇO FILHO, 1976, p. 41)

Este estudo procura investigar, em toda a sua amplitude, o sentido de “organização”, ou seja, o de uma unidade social capaz de reunir pessoas que interagem entre si por meio de uma estrutura e de processos organizativos que buscam atingir determinados objetivos. As escolas são, portanto, organizações, e nelas sobressai a interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana (LIBÂNEO, 2015).

Para que as organizações funcionem de forma adequada e realizem seus objetivos, por meio da tomada de decisões, bem como da direção e controle de tais decisões, torna-se imprescindível o processo de gestão. Sobre os termos “organização”, “gestão” e “administração”, Libâneo pontua o seguinte:

[...] a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Nesse sentido, é sinônimo de *administração*. A *direção* é um princípio e atributo da gestão, mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos. Basicamente, a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor maneira possível. (LIBÂNEO, 2015, p. 88, grifos do autor)

Os estudos sobre organização e gestão escolar apontados por Paro, Lück e Libâneo, por exemplo, mostram algumas experiências que podem ampliar o leque de concepções e estilos de gestão. A seguir, são apresentadas quatro concepções de organização e gestão e suas principais características:

Quadro 1 – Concepções de organização e gestão escolar.

Técnico-científica	Autogestionária	Interpretativa	Democrático-participativa
• Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando a divisão técnica do trabalho escolar; • Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros; • Ênfase na administração regulada (rígido sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades), descuidando-se, às vezes, dos objetivos específicos da instituição escolar; • Comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras; • Mais ênfase nas tarefas do que nas pessoas.	• Vínculo das formas de gestão interna com as formas de autogestão social (poder coletivo na escola para preparar formas de autogestão no plano político); • Decisões coletivas (assembleias, reuniões), eliminação todas as formas de exercício de autoridade e de poder; • Ênfase na auto-organização do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e de alternância no exercício de funções; • Recusa a normas e a sistemas de controles, acentuando a responsabilidade coletiva; • Crença no poder instituinte da instituição e recusa de todo poder instituído. O caráter instituinte dá-se pela prática da participação e da autogestão, modos pelos quais se contesta o poder instituído.	• A escola é uma realidade social subjetivamente construída, não dada nem objetiva; • Privilegia menos o ato de organizar e mais a ação organizadora, com valores e práticas compartilhados; • A ação organizadora valoriza muito as interpretações, os valores, as percepções e os significados subjetivos, destacando o caráter humano e preterindo o caráter formal, estrutural, normativo.	• Definição explícita, por parte da equipe escolar, de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola; • Articulação da atividade de direção com a iniciativa e participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela; • Qualificação e competência profissional; • Busca de objetividade no trato das questões da organização e da gestão, mediante coleta de informações reais; • Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões; • Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados; • Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações.

Fonte: Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 449).

A gestão refere-se a todas as atividades de coordenação e acompanhamento do trabalho das pessoas, envolvendo o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe, a manutenção do clima de trabalho, a avaliação de desempenho. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 475).

É certo que a implantação de práticas alternativas de organização e gestão da escola depende de uma atuação gestora e, também, pedagógica. Existe uma divergência de opiniões sobre o papel do diretor, inclusive se cabem a ele apenas as tarefas administrativas ou também

as tarefas pedagógicas. Vários autores tratam dessa questão, expondo diferentes pontos de vista. Libâneo (2015) opta pela seguinte posição:

[...] o diretor de escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico, portanto necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos. Entretanto, na escola, ele desempenha predominantemente a gestão geral da escola e, especificamente, as funções administrativas (relacionadas com o pessoal, com a parte financeira, com o prédio e os recursos materiais, com a supervisão geral das obrigações de rotina do pessoal, relações com a comunidade), delegando a parte pedagógica ao coordenador ou coordenadores pedagógicos. (LIBÂNEO, 2015, p. 95-96)

É certo que a particularidade dos processos de ensino e aprendizagem na sala de aula demandam um acompanhamento por parte do coordenador pedagógico. É ele quem deve acompanhar, assessorar, coordenar, apoiar e avaliar as atividades pedagógicas; sua atuação prioritária é a de dar assistência ao professor em suas ações pedagógico-didáticas no trabalho com os alunos. Outra atribuição do coordenador pedagógico diz respeito à relação com os pais de alunos e com a comunidade, dando-lhes devolutivas em relação ao funcionamento do projeto pedagógico-curricular e didático da escola, além de comunicar-lhes sobre as avaliações dos alunos e a interpretação das mesmas.

Mas essa ênfase no trabalho da coordenação pedagógica não diminui a importância do papel do diretor, pois este é visto como um profissional que se destaca por seus conhecimentos e habilidades de liderança, por utilizar suas práticas de trabalho para assegurar a participação de toda a equipe escolar nos processos de tomada de decisões e na solução de problemas dentro da escola.

A direção e a coordenação são funções típicas dos profissionais que respondem por uma área ou setor da escola, seja no âmbito administrativo ou no âmbito pedagógico (LIBÂNEO, 2015). Ambos os profissionais têm a função de coordenar o trabalho coletivo e assegurar a manutenção das condições de trabalho e do ambiente formativo, para o bom desenvolvimento profissional dentro da escola.

O setor pedagógico compreende as atividades de coordenação pedagógica e orientação educacional. As funções desses especialistas variam conforme a legislação estadual e municipal, sendo que em muitos lugares suas atribuições ora são unificadas em apenas uma pessoa, ora são desempenhadas por professores. Como são funções especializadas, envolvendo habilidades bastante especiais, recomenda-se que seus ocupantes sejam formados em cursos de Pedagogia ou adquiram formação pedagógico-didática específica. (LIBÂNEO, 2015, p. 109)

É importante destacar que, nas organizações e estruturas estaduais e municipais, nem sempre uma escola conta com ambos os profissionais dentro de uma mesma unidade; não é raro ver um coordenador pedagógico, ou até mesmo o diretor, desempenhando e acumulando as duas funções dentro da unidade escolar, como mostra Ferreira (2016):

[...] no município no qual as observações ocorreram não há o cargo de diretor na educação infantil e as coordenadoras pedagógicas (eram todas mulheres) assumiam a gestão das unidades que atendiam as crianças de 0 a 5 anos. Na instituição observada, a coordenadora pedagógica desempenhava a função de diretora, assumia-se nessa função e assim era reconhecida por toda a comunidade escolar, inclusive pelas crianças, e também pela Coordenadora Geral da Educação Infantil do município. (p. 42-43)

Segundo Lück (2009), tanto a direção como a coordenação compreendem tarefas relativas ao termo “gestão”, mas a gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos.

Como já dito anteriormente,

A gestão refere-se a todas as atividades de coordenação e acompanhamento do trabalho das pessoas, envolvendo o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe, a manutenção do clima de trabalho, a avaliação de desempenho. Essa definição aplica-se aos dirigentes escolares, mas é igualmente aplicável aos professores, seja em seu trabalho na sala de aula, seja quando são investidos de responsabilidades no âmbito da organização escolar. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 475)

Para Lück (2009), o diretor de escola figura como agente de destaque nessa atuação; deve assumir-se como líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e de todo o trabalho educacional. Quais seriam então, especificamente, as competências do diretor dentro de uma unidade escolar? De acordo com a autora,

[...] a competência para o exercício de uma função ou profissão pode ser vista sob duas óticas: a da função/profissão em si e a da pessoa a exercê-la, ou seja, a primeira se baseia num conjunto de padrões que o indivíduo deve ter para desenvolver bem sua atividade profissional, enquanto a segunda relaciona-se à pessoa, à capacidade que ela apresenta para executar as ações da sua função e as responsabilidades que a mesma exige. (LÜCK, 2009, p. 12)

A autora acredita que a definição de competências tem por objetivo estabelecer um padrão de parâmetros necessários para orientar o trabalho da gestão, observando-se estudos e preparação para o exercício dessa profissão, e que serve também para avaliar a efetividade do

trabalho realizado, de forma a promover o desenvolvimento organizacional e a melhoria de resultados. Nesse sentido, afirma:

A definição de padrões de desempenho focados nas competências constitui condição fundamental para que os sistemas de ensino possam selecionar profissionais com as melhores condições para seu desempenho, tal como é sua responsabilidade, assim como orientar o contínuo desenvolvimento do exercício dessas competências e realizar a sua avaliação para orientar o seu aprimoramento. (LÜCK, 2009, p. 13)

Ainda citando Lück (2009, p.15), “[...] 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 dessa escola”. A gestão escolar funciona como uma estratégia de intervenção organizadora dentro da escola, capaz de abranger e orientar mudanças nos processos educativos, tornando-os cada vez mais potentes.

Lück (2009) descreve uma série de dimensões que ela acredita tornarem possível a realização dos objetivos propostos, agrupando-as em duas grandes áreas, de acordo com a sua natureza. Na área da *organização*, encontram-se as dimensões que dizem respeito a todas as atividades que tenham como objetivo a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado, garantindo a estrutura básica para a implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar. (LÜCK, 2008). São em número de quatro estas dimensões:

1. Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar;
2. Planejamento e organização do trabalho escolar;
3. Monitoramento de processos e avaliação institucional;
4. Gestão de resultados educacionais. (p.27)

Na área da *implementação*, por sua vez, encontram-se aquelas atividades desempenhadas com a finalidade de promover, diretamente, mudanças e transformações no contexto escolar, objetivando ampliar e melhorar o seu alcance educacional (LÜCK, 2008). São seis dimensões, e estão mais diretamente vinculadas à produção de resultados (LÜCK, 2009, p.27):

5. Gestão democrática e participativa;
6. Gestão de pessoas;
7. Gestão pedagógica;
8. Gestão administrativa;
9. Gestões da cultura escolar;
10. Gestão do cotidiano escolar. (p.27)

Como se viu anteriormente, o maior problema do sistema educacional, de acordo com Paro (2003), diz respeito ao seu modelo hierárquico, que coloca todo o poder nas mãos do diretor. Este é apontado como autoridade última na escola, o que acaba por lhe atribuir um caráter autoritário, numa hierarquia que o coloca como chefe do qual emanam as ordens na instituição escolar. Isso acaba dividindo os diversos setores no interior da escola e contribuindo para uma imagem negativa da pessoa do diretor.

É preciso, pois, começar por lutar contra esse papel do diretor (não, entretanto, contra a pessoa do diretor). A esse respeito, é preciso aprofundar as reflexões de modo que se perceba que, ao se distribuir a autoridade entre os vários setores da escola, o diretor não estará perdendo poder – já que não se pode perder o que não se tem –, mas dividindo responsabilidade. E, ao acontecer isso, quem está ganhando poder é a própria escola. (PARO, 2003, p. 12)

Apesar desse aparente poder que se concentra na pessoa do diretor, constata-se, de forma paradoxal, a falta de autonomia desse profissional em relação às instâncias superiores e as precárias condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola:

Essa impotência e falta de autonomia do diretor sintetizam a impotência e falta de autonomia da própria escola. E se a escola não tem autonomia, se a escola é impotente, é o próprio trabalhador enquanto usuário que fica privado de uma das instâncias por meio das quais ele poderia apropriar-se do saber e da consciência crítica. (PARO, 2003, p. 11)

Desenvolver a competência profissional é um desafio não somente para o gestor escolar, mas também para todos os profissionais da educação, que devem buscar constantemente aprimorar suas práticas. Os estudos sobre gestão ressaltam o princípio da gestão democrática na escola e apontam uma série de possibilidades para que ela se concretize na Educação Infantil. Acreditamos que o esforço coletivo da equipe escolar, juntamente com a comunidade atendida, seja o pressuposto primordial para promover a gestão democrática na escola pública. A figura do diretor surge como um importante mediador na garantia dos direitos de todos os envolvidos no processo educativo, pois entende-se que esse profissional é capaz de promover ações e reflexões junto ao grupo de trabalho, as quais resultam na democratização das relações vigentes na escola.

Depois de apresentar, neste estudo, os conceitos de diversos autores sobre sua compreensão acerca da gestão democrática, apresentamos também, nossa visão sobre gestão democrática, que se pauta no princípio da participação da comunidade escolar e local nos processos da escola de forma a garantir um bom atendimento aos alunos. Ao tratarmos de

participação, estamos propondo formas de refletir processos verdadeiros desta participação, que ultrapasse as instâncias dos discursos e teorias, afim de obter bons encaminhamentos das práticas. Para tanto, é preciso investir em ações que promovam a articulação da direção, equipe escolar e das pessoas que participam de alguma forma da vida escolar. A ênfase deste processo está nas relações entre as pessoas e na articulação para o exercício das atividades debatidas pelo grupo.

2.2 GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta subseção, tem-se como objetivo apresentar um panorama histórico da Educação Infantil no Brasil e dos avanços que ocorreram no atendimento às crianças pequenas após a implementação dos marcos legais da educação. Buscamos, ainda, fundamentar a organização administrativa na EI, respaldando-nos nesses marcos legais e nas publicações sobre o tema, que, infelizmente, são escassas. Nesse sentido, apresentamos um levantamento bibliográfico para conhecer as pesquisas acadêmicas já produzidas que contemplam a gestão na Educação Infantil, buscando minimizar os efeitos dessa falta de pesquisas e contribuir para superar os desafios que se apresentam atualmente para a garantia de uma Educação Infantil de qualidade.

2.2.1 Breve histórico da educação infantil no Brasil

Nas duas últimas décadas, o Brasil observou uma grande expansão no atendimento da Educação Infantil no país. Tal fato se deve à implantação de políticas públicas pensadas para a educação das crianças de 0 a 5 anos, bem como a uma série de fatores sociais que influenciaram fortemente o modelo de educação que temos hoje, como, por exemplo, o crescente processo de urbanização e industrialização do país, a entrada da mulher no mercado de trabalho, mudanças na organização e estrutura familiar.

Até meados do século XIX, não existia em nosso país o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições tipo creches, parques infantis ou jardins de infância. Essa situação se modifica um pouco a partir da segunda metade do século XIX, com o aumento da migração de moradores da zona rural para a zona urbana das grandes cidades e com a proclamação da República, fazendo surgir condições para um desenvolvimento cultural e tecnológico no país. (OLIVEIRA, 2012, p. 21)

De acordo com Oliveira (2007), até meados do século XIX, as crianças do meio rural eram atendidas pelos proprietários das fazendas, que assumiam os cuidados das crianças órfãs;

nas zonas urbanas, os bebês abandonados eram recolhidos pelos orfanatos³. Os modelos de creches e pré-escolas em nosso país têm sua história fortemente marcada pela vinculação aos órgãos de assistência social e foram pensados para o atendimento às crianças das classes menos favorecidas, enquanto as crianças das classes mais abastadas tiveram outro modelo de práticas escolares. Percebe-se, assim, uma fragmentação nas concepções de educação das crianças em espaços coletivos, com a separação entre o cuidar e o educar, uma vez que o cuidar era uma atividade destinada somente ao cuidado do corpo e pensada para as crianças mais pobres, enquanto o educar caracterizava-se como uma experiência de envolvimento intelectual destinada aos filhos de grupos sociais mais favorecidos.

O desejo de se construir uma nação mais moderna favoreceu a assimilação, por parte das elites políticas, de novos preceitos educacionais elaborados na Europa, como a ideia de jardim de infância, recebido com entusiasmo por alguns setores sociais e combatido com veemência por outros. (OLIVEIRA, 2012, p. 21)

Na época, a prioridade de investimento na área da educação estava voltada para o ensino primário, que atendia apenas uma parte da população. As iniciativas de se criarem ambientes promotores de educação para crianças pequenas eram fortemente combatidas. Os movimentos sociais e operários da época contribuíram para a transformação dessa realidade; isso porque, com o crescente aumento do número de imigrantes europeus vindos para o Brasil, as fábricas perceberam aí a oportunidade de uma mão de obra mais econômica e com maior qualificação, e ampliaram o leque de contratação. No entanto, essa mão de obra mais “qualificada” trouxe consigo trabalhadores mais politizados, em função do contato com movimentos sociais que ocorriam na Europa e nos Estados Unidos. Esses grupos buscavam organizar uma forma de lutar por seus direitos e se manifestarem contrários às condições precárias de trabalho a que eram submetidos dentro das fábricas brasileiras.

Os movimentos operários constituíram outro fator que atuou na transformação do atendimento à criança pequena. No início do século XX, a contratação pelas fábricas da mão de obra de imigrantes europeus que chegavam ao Brasil, em geral jovens e do sexo masculino, acentuou a luta dos movimentos operários pela melhoria de suas precárias condições de trabalho: baixos salários, longas jornadas de trabalho, ambiente insalubre, emprego de mão de obra infantil. (OLIVEIRA, 2012, p. 22)

³ Abandonados nas rodas dos Expostos: forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criança que enjeitava, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar à vigilante – ou rodeira – que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local, sem ser reconhecido (MARCÍLIO; FREITAS, 1999).

Muitas mulheres contratadas pelas fábricas começaram a exigir seus direitos e cobrar a criação de um lugar de guarda e atendimento para seus filhos durante seu período de trabalho. Aos poucos, as reivindicações operárias para que os órgãos governamentais criassem creches e escolas para as crianças pequenas foram se fazendo ouvir pelo Estado. Em 1943, com a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), iniciativa do governo Vargas (1930-1945), alguns aspectos do atendimento aos filhos das mães trabalhadoras foram repensados, como, por exemplo, facilitar a amamentação durante a jornada de trabalho. Com a intensificação da urbanização e da industrialização no país e o consequente aumento no número de mulheres no mercado de trabalho, foi surgindo a necessidade de atendimento às crianças em período integral nas creches e parques infantis da época, mas a criação de um ambiente estimulante para o desenvolvimento das crianças não fazia parte da proposta de trabalho dessas instituições, “[...] uma vez que a criação de tais creches por parte dos empregadores era entendida como um ato de bondade, de assistência” (MELLO, 2008, p. 24).

Em 1959, a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente começa a imprimir um novo paradigma no atendimento à Educação Infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/61), aprovada em 1961, incluiu as escolas maternais e os jardins de infância no sistema de ensino:

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de 7 anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância. (BRASIL, 1961)

Mas a lei não conseguiu, por si só, garantir práticas educativas adequadas para as crianças em idade pré-escolar. O Brasil não conseguia implantar políticas públicas que desfizessem a ideia de que creche e pré-escola eram órgãos de atendimento para crianças pobres.

No período dos governos militares, de 1964 até o início de 1985, as políticas adotadas em nível federal através de órgãos como a Legião Brasileira de Assistência e a FUNABEM continuaram a acentuar a ideia de creche, e mesmo de pré-escola, como equipamentos de assistência à criança carente. (OLIVEIRA, 2012, p. 25)

Em 1971, a nova LDB estabelecia que “Os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes” (LDB nº 5.692/71, Art. 19, § 2º). Nesse período, vinham surgindo, nos Estados Unidos e na Europa, novas concepções pedagógicas, que mostravam as privações culturais que as crianças pobres sofriam em razão do seu fracasso nos processos de

escolarização. O atendimento às crianças em creches e pré-escolas possibilitaria a superação dessas condições sociais sob a ótica da educação compensatória. A ideia de compensar carências de ordem orgânica ampliou-se para a compensação de carências de ordem cultural, como garantia de diminuição do fracasso escolar no ensino obrigatório (OLIVEIRA, 2007, p.108).

Com a crescente entrada das mulheres das camadas médias da população no mercado de trabalho, elevou-se não somente a procura por creches e pré-escolas, mas a procura por escolas particulares. Houve, também, uma ação crescente nos discursos feministas da época, que buscavam uma instituição que poderia complementar a educação da família, especialmente das mães, “liberando-as para o mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 2012, p. 27). As mães trabalhadoras procuravam uma escola cujo trabalho pedagógico não se concentrasse apenas nas perspectivas de higiene, mas que abrangesse aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança. Enquanto os discursos compensatórios e assistencialistas continuaram a orientar os trabalhos nos parques infantis e creches, os jardins de infância, onde eram mantidas as crianças da classe média, preocupavam-se em desenvolver propostas pedagógicas que incluíssem aspectos afetivos e cognitivos, fazendo com que as desigualdades sociais de acesso permanecessem fortemente acentuadas.

Todavia, durante o regime militar, as desigualdades sociais e a luta para a redemocratização no país levaram o governo a adotar medidas de ampliação de acesso da população mais pobre à escolarização obrigatória. Intensificou-se, então, a visão de creche e de pré-escola como um direito do trabalhador; foram criados, assim, programas assistenciais de baixo custo, que acabaram se revelando alternativas emergenciais e inadequadas para atender a um grande contingente da população. Em contrapartida, houve, nesse momento, um aumento do número de creches comunitárias que realizavam um trabalho pedagógico preocupado em resgatar a cultura popular das comunidades atendidas.

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se efetivou apenas na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, pois garantiu o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, “processo que teve a ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação” (BRASIL, 2013, p. 81). A partir desse momento, as creches e pré-escolas passaram a construir uma nova identidade na busca pela superação de suas raízes assistencialistas. Posteriormente, o artigo 208 da Constituição Federal foi alterado pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, e seu inciso I passou a ter a seguinte redação:

Art. 208. O dever do estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:
I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

Já o inciso IV do artigo 208 da CF, alterado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, passa a vigorar da seguinte forma:

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

Também a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, concretizou conquistas em relação aos direitos das crianças trazidos pela Constituição. Dessa forma, o final da década de 1980 e a década 1990 protagonizaram alguns marcos na educação brasileira, pois, além de se assegurarem os direitos da criança por meio da CF, com a promulgação do ECA reafirmaram-se tais direitos.

Os debates que acompanharam a criação dessas leis se intensificaram: sindicatos de educadores, organizações não governamentais, instituições de pesquisas e universidades prepararam um contexto favorável para a aprovação da LDB nº 9.394/96, que estava em discussão havia mais de dez anos. Com a promulgação da nova LDB, a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996)

A Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 deu nova redação aos artigos 29 e 30 da LDB, especificando esse atendimento até os cinco anos de idade. Os artigos passaram a vigorar da seguinte forma:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

É importante destacar que a CF de 1988 e a LDB nº 9.394/96 reorganizaram as distribuições administrativas entre os níveis de governo, redistribuindo as prioridades para cada

um. Os municípios ficaram com a incumbência da oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, prioritariamente:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

[...]

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (BRASIL, 1988)

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I – as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; (BRASIL, 1996)

Vários documentos e leis surgiram nos últimos anos, que priorizam e valorizam a Educação Infantil e vêm trazendo novos rumos para essa etapa da educação. O Plano Nacional da Educação (PNE) surgiu em 2001 (Lei nº 10.172/2001). No entanto, a ideia de tal plano é bem mais antiga que sua implementação, “é sonho de várias décadas construir um plano de longo prazo para um setor cujos frutos também se estendem por longo prazo” (BRASIL, 2001, p. 9). A aprovação do PNE trouxe um desdobramento das atribuições dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Sendo um plano de Estado e não de governo, representa um compromisso de uma geração com as gerações futuras, no qual constam importantes pactos firmados pelo país. O PNE envolve os três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) nos níveis federal, estadual e municipal, e compreende um plano decenal, sendo “um conjunto articulado de esforços contínuos com que cada governo se compromete ao longo dos dez anos” (BRASIL, 2001, p. 15), com recursos que devem ser previstos no plano plurianual de investimentos, nas leis de diretrizes orçamentárias e nas leis orçamentárias anuais.

O mais recente PNE – Lei nº 13.005, de 25/06/2014 –, o segundo com força de lei, representa uma vitória da sociedade brasileira, pois legitimou o investimento de 10% do PIB em educação e adotou o Custo-Aluno-Qualidade. O atual PNE, com vigência de dez anos (2014-2024), fixa dez diretrizes, que estão discriminadas em seu artigo 2º:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

[...]

II – universalização do atendimento escolar;

[...]

IV – melhoria da qualidade da educação; (BRASIL, 2014)

E, em suas metas, coloca a Educação Infantil em primeiro lugar:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014)

O artigo 5º do PNE estabelece que sua execução e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações permanentes realizados por quatro órgãos: Ministério da Educação, Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, Conselho Nacional de Educação e Fórum Nacional de Educação. A essas instâncias cabe, segundo o parágrafo 1º do mesmo artigo:

I – analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;
II – analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação. (Brasil, 2014)

Não somente o acesso à Educação Infantil deve ser garantido, mas outros aspectos importantes também devem ser considerados de forma a garantir uma educação de qualidade e alguns parâmetros nessa organização. Um exemplo da sistematização desses aspectos está no documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

De forma geral, os critérios de qualidade do trabalho na Educação Infantil devem abranger desde as condições de funcionamento das escolas (razão aluno/professor, tamanho das salas, qualidade da alimentação, diversidade de materiais didáticos etc.) às práticas pedagógicas e condições de trabalho e de formação de diversos profissionais que fazem parte do contexto escolar. (OLIVEIRA, 2012, p. 32)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/99 e do Parecer CNE/CEB nº 22/98, foram fundamentais para constituir um conjunto de princípios e fundamentos que orientam as escolas de Educação Infantil na construção de sua proposta pedagógica:

Art. 3º – São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:
a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 1999)

Mas uma série de fatores dificultou o sucesso na implantação dessas diretrizes e foi preciso repensar a formulação das mesmas:

Embora os princípios colocados não tenham perdido a validade, ao contrário, continuam cada vez mais necessários, outras questões diminuíram seu espaço no debate atual e novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas Diretrizes. (BRASIL, 2009, p. 2)

Em 2009, o Parecer CNE/CEB nº 20/09 e a Resolução CNE/CBE nº 05/09 definem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que apresentam a estrutura legal e institucional da Educação Infantil e estabelecem alguns pontos para sua articulação com o Ensino Fundamental. As Diretrizes trazem a definição do currículo e da Educação Infantil, além de estabelecerem alguns princípios que orientam o trabalho pedagógico; explicitam os objetivos e condições para a organização curricular, asseguram a educação no campo e a indígena, prezam pela parceria com as famílias e sistematizam as experiências com as práticas cotidianas, além de trazerem recomendações quanto aos processos de avaliação na Educação Infantil e a transição das crianças em sua trajetória na Educação Básica.

Art. 5º – A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009)

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil estão organizados em dois volumes. São publicações oficiais do Ministério da Educação, cujo objetivo é buscar “referências de qualidade para a educação Infantil” (BRASIL, 2006, p.3). O documento tem o intuito de “promover a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta as diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes” (BRASIL, 2006, p.3). Surgiu como forma de estabelecer diretrizes para a qualidade nessa etapa da educação. No intuito de garantir o aspecto democrático e participativo desse documento, foram feitas várias discussões envolvendo diferentes segmentos da educação, como secretarias municipais, além de grupos e entidades que atendem crianças de 0 a 6 anos de idade. Para garantir uma discussão de qualidade e que contribuísse com o desenvolvimento da educação, além de contar com a participação das secretarias de várias regiões, o processo também foi dividido em etapas, a fim de subsidiar as discussões preliminares do texto.

O objetivo final do documento consiste em estabelecer padrões de referência e orientações para o atendimento das instituições de Educação Infantil. O documento traz, ainda, uma distinção conceitual entre parâmetros de qualidade e indicadores:

Entende-se por parâmetros a norma, o padrão ou a variável capaz de modificar, regular, ajustar o sistema (Houaiss e Villar, 2001). Parâmetros podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. Indicadores, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. Parâmetros são mais amplos e genéricos, indicadores mais específicos e precisos. (BRASIL, 2006, p. 8)

O documento tem a finalidade de definir os parâmetros de qualidade de forma a estabelecer requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula, a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 até 6 anos de idade. (BRASIL, 2006, p. 17)

Para propor parâmetros de qualidade, o documento ressalta a importância de perceber que as crianças, desde o nascimento, são cidadão de direitos, indivíduos únicos, com singularidades, considerados históricos e sociais, produtores de culturas, competentes, humanos, e fazem parte da natureza animal, vegetal e mineral (BRASIL, 2006, p. 26).

O mesmo documento ainda prevê que, antes de a criança começar a frequentar a instituição de Educação Infantil, os professores e gestores conheçam os pais e/ou familiares e promovam situações de adaptação, a fim de bem atender a criança, valorizar sua individualidade e promover a escuta, estando disponíveis para ouvir sugestões, reclamações ou solicitações das famílias. As famílias podem opinar sobre a proposta pedagógica da instituição, assim como acompanhar os processos de gestão. A equipe escolar e pedagógica deve desenvolver e promover atitudes de respeito à diversidade e de orientação contra a discriminação de gênero, etnia ou opção religiosa, e contra a discriminação de indivíduos com necessidades educacionais especiais ou de composições familiares diversas e estilos de vida diversificados.

Outro documento do MEC que merece especial atenção são os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Esse documento apresenta um estudo e alguns parâmetros nacionais fundamentais para a qualidade dos ambientes nas unidades de Educação Infantil e busca subsidiar algumas normas a serem pensadas na estrutura dessas

unidades, de forma a propor ambientes que sejam estimuladores de “aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilitem a interação criança-criança, criança-adulto e da criança com o meio ambiente” (BRASIL, 2006, p. 8).

Antes da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a Educação Infantil não contava com recursos financeiros destinados ao seu financiamento, e isso impossibilitava que os municípios atendessem bem essa etapa da educação, uma vez que não tinham condições concretas de oferecer vagas ou ampliá-las. O FUNDEB tem contribuído para estimular a ampliação de vagas na Educação Infantil. Algumas pesquisas recentes vêm trazendo alguns dados que mostram esse avanço, como é o caso da pesquisa *A Gestão da Educação Infantil no Brasil – Relatório Final* (2012), em parceria com a Fundação Victor Civita e a Fundação Carlos Chagas, cujo objetivo principal foi o de promover uma investigação sobre a gestão da Educação Infantil no Brasil.

[...] a partir de meados da última década, o novo fundo tem contribuído para estimular o atendimento à Educação Infantil no país. Entre 2001 e 2009, segundo dados do IPEA, compilados do Censo Escolar, a taxa de frequência à creche, para crianças entre zero e 3 anos de idade, aumentou de 10,6% para 18,4%. No mesmo período, na faixa considerada de 4 a 6 anos, a frequência à pré-escola apresentou oscilações depois do patamar de 56% em 2001, o que se deve, provavelmente, à passagem das crianças de 6 anos para o Ensino Fundamental, intensificada nesse período (IPEA, 2011, p. 143). Os dados mais recentes indicam que cerca de 80% das crianças de 4 e 5 anos estão escolarizadas. (CAMPOS, 2012, p. 20)

Em relação à gestão educacional, a nova legislação trouxe alguns avanços, pois possibilitou à escola seu reconhecimento como espaço legítimo das ações educativas. Dessa forma, as prioridades da política educacional foram o fortalecimento da gestão escolar e a ampliação da autonomia das instituições escolares (CAMPOS, 2012).

Ao mesmo tempo, a passagem das creches, anteriormente vinculadas às áreas da assistência social, saúde e trabalho, para o setor educacional, trouxe novos desafios à gestão municipal da Educação e ampliou o mercado de trabalho dos professores para a população de crianças menores de 4 anos. (CAMPOS, 2012, p. 20)

Com o aumento do número de professores na Educação Infantil, a grande demanda que se constatava nos centros urbanos e o fracasso escolar de muitos alunos observado no Ensino Fundamental, a oferta de uma Educação Infantil de qualidade passou a ter um reconhecimento maior. As reformas educacionais passaram a priorizar a introdução de inovações nas redes de ensino, principalmente com os processos de descentralização, de garantia de autonomia das unidades escolares e de avaliação dos sistemas. A gestão passou a ter grande destaque, não

somente aquela relativa às unidades de educação, mas a gestão dos órgãos públicos de forma geral.

2.2.2 Gestão na educação infantil

O tema da gestão na Educação Infantil vem ganhando mais evidência após a reorganização legal do atendimento às crianças menores, mas ainda possui uma literatura pequena diante da importância do atendimento à faixa etária de 0 a 5 anos. Uma pesquisa foi realizada no intuito de verificar se os municípios estão ou não assumindo as responsabilidades constitucionais que lhes competem e de investigar como é realizada a gestão pública da Educação Infantil e a formação de seus profissionais. Essa pesquisa, intitulada *Formação dos profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação*, realizada no período de 1999 a 2004, teve como organizadora principal Sônia Kramer. Com o material que foi coletado e analisado, surgiram duas publicações de grande importância para a gestão da Educação Infantil: *Formação de profissionais de Educação Infantil: relatório de pesquisa* (KRAMER, 2001) e *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação* (KRAMER, 2005).

Esses estudos se propuseram a compreender a gestão da Educação Infantil e seus problemas, bem como as políticas de formação de profissionais da Educação Infantil (KRAMER, 2005), resgatando as propostas de formação do governo estadual do Rio de Janeiro no intuito de verificar se estas se articulam com as propostas de formação dos municípios. Ao longo do percurso trilhado, foi possível constatar uma situação em que a precariedade, a falta de condições materiais e humanas, o despreparo e o imprevisto convivem com a dedicação, o idealismo e o compromisso profissional (KRAMER; NUNES, 2007, p. 423-454). Assim, ao mesmo tempo que se constata uma ausência de políticas públicas e de recursos financeiros, verifica-se a busca de alternativas propostas por profissionais que têm se dedicado à Educação Infantil e à gestão durante anos.

Kramer (2007) usa um exemplo prático para ilustrar a questão: para a autora, se perguntarmos a uma criança pequena o que ela acha que quer dizer a palavra “gestão”, provavelmente ela dirá que gestão quer dizer “gesto grande”. Certamente os adultos iriam rir de tal resposta, mas para Kramer a gestão tem a ver exatamente com isso, com os gestos grandiosos que temos enquanto gestores, capazes de fazer, pois na creche, na escola, na pré-escola, nos espaços de formação e até mesmo nas Secretarias de Educação, o cotidiano é preenchido com sutilezas, com tarefas em que os problemas são tão variados que seria difícil listá-los.

A gestão exige cuidados e mobiliza afetos. O desafio é continuar a tomar providências em relação aos pequenos problemas e não descuidar do clima geral, do sentimento de confiança e da responsabilidade de posição de liderança na instituição ou nas políticas, seja na supervisão, na direção ou na coordenação, seja na atuação direta com as crianças. (KRAMER, 2007, p. 452)

Para a autora, alguns dos gestos grandes que precisam estar presentes no contexto da Educação Infantil são: ouvir, acolher, cuidar de si e do outro, promover a democracia participativa, respeitar, partilhar, colaborar e conviver. Esses gestos precisam moldar as ações cotidianas do gestor a fim de transformar o desenvolvimento profissional e pessoal dos sujeitos em responsabilidade partilhada (MARTINS FILHO, 2015).

Partindo desse pressuposto, de pensar a atuação dos gestores de maneira diferenciada, Martins Filho (2015), em entrevista à Revista Pátio, lança a seguinte questão: quais são as especificidades dos gestores atuantes na Educação Infantil? Para o autor, num ambiente em que o cuidado e a educação são vistos como algo indissociável, de importância primordial, “[...] deve haver um projeto de gestão que direcione o trabalho com as crianças e conduza os profissionais a outros patamares, superando conflitos e confrontos, estabelecendo uma gestão focada tanto na instituição quanto nas esferas externas a ela” (MARTINS FILHO, 2015).

Em outra pesquisa, também organizada por Kramer e que buscou um diagnóstico da gestão educacional em 92 municípios do estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de conhecer a Educação Infantil naquele estado, as autoras conseguiram apontar muitos avanços nesse atendimento, entre os quais a expansão das matrículas nas creches públicas, assim como a organização e funcionamento das secretarias levando em conta a especificidade da EI e o seu acompanhamento. Pôde-se constatar que, nesta década, houve uma maior preocupação dos municípios com o envolvimento das equipes que trabalham diretamente com as crianças de zero a cinco anos; no entanto, as autoras também constataram que vários aspectos ainda necessitam de atenção urgente e de políticas públicas municipais, entre os quais a formação cultural dos professores, a carga horária de trabalho destinada especificamente ao planejamento e à formação em serviço, aumento salarial e processos democráticos de nomeação de diretor, principalmente nas creches (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2013).

Vários problemas vieram à tona com as entrevistas realizadas entre 1999 e 2009. Um, de especial importância para os propósitos desta nossa pesquisa, diz respeito à interferência de políticos locais na nomeação de diretores (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2013). Percebe-se, assim, que os critérios para a formação de uma equipe gestora que levem em conta a formação, a experiência e o conhecimento da rede de ensino e de sua própria área de atuação

parecem não ser um imperativo em muitos municípios. Essa falta de transparência na indicação dos gestores, que contradiz o princípio legal da gestão democrática expresso na CF de 88, representa um sério problema na gestão da Educação Infantil. As equipes gestoras das redes municipais precisam de certa estabilidade administrativa e de poder decisório para desempenhar aquilo a que se propõem, não devendo ser desfeitas ou reduzidas a cada nova gestão como, infelizmente, ainda acontece (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2013).

Mas a pesquisa organizada por Kramer oferece também algumas indicações para o redimensionamento das práticas, de modo a garantir condições mínimas para um atendimento que busque valorizar as relações humanas e reduzir as práticas instrumentais e de treinamento presentes no cotidiano. Entre essas práticas destacam-se a formação em serviço, para aprimorar e orientar a ação profissional, agregando valor à profissão docente, e o incentivo para que as creches e pré-escolas, através da dimensão coletiva, discutam os rumos do trabalho com a criança pequena, pois é “na coletividade que o papel dos gestores e professores ganha força, levando o grupo a buscar novas formas de organização, condições de trabalho, bem como reformular a teoria e a prática social” (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2013, p. 40).

As instituições educativas são definidas como entidades complexas, cuja natureza é dinâmica. Zabalza, citando Ghilardi (1983), aponta cinco modelos para analisar as instituições educativas:

1. modelo racional, que enfatiza a estrutura formal da organização;
2. modelos centrados nos recursos humanos, que enfatizam o capital humano;
3. modelo político, que enfatiza mecanismos de negociação e resolução de conflitos;
4. modelo centrado nos indivíduos, que analisa as organizações;
5. modelo simbólico, que analisa as organizações com base nos símbolos.

Trata-se de cinco maneiras muito distintas de analisar e avaliar a gestão escolar. Mas uma das questões mais importante a se considerar, segundo o autor, é que as escolas infantis são constituídas por realidades complexas e multifacetadas. Afinal, gerenciar uma escola infantil nada mais é do que conhecê-la profundamente (a escola e o contexto em que atua), para fazer com que cumpra adequadamente seus objetivos institucionais. Essa é a grande função dos líderes institucionais (ZABALZA; CERDEIRIÑA, 2015).

Um outro fator que os autores destacam é a liderança e o importante papel dos gestores na configuração de uma escola de Educação Infantil de qualidade: não há educação de qualidade (menos ainda gestão de qualidade) com líderes medíocres, ausentes ou simplesmente ineficazes

(ZABALZA; CERDEIRIÑA, 2015). De acordo com Lück (2010), o exercício da gestão pressupõe liderança, pois não se pode fazer gestão sem exercer liderança:

[...] liderança corresponde a um conjunto de ações, atitudes e comportamentos assumidos por uma pessoa, para influenciar o desempenho de alguém, visando à realização de objetivos organizacionais. Corresponde à capacidade de influenciar pessoas individualmente ou em grupo, de modo que ajam voltadas para a realização de uma tarefa, a efetivação de um resultado, ou o cumprimento de objetivos determinados, de modo voluntário e motivado, a partir do reconhecimento de que fazem parte de uma equipe e que compartilham em comum responsabilidades sociais a que devem atender. (LÜCK, 2010, p. 95)

A gestão democrática na Educação Infantil também está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009). Estas determinam, em seu artigo 7º, que as propostas pedagógicas devem ser assumidas em conjunto com as famílias, de modo que haja responsabilidade no compartilhamento e na complementação da educação das crianças:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:
[...]
II – assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; (BRASIL, 2009)

No artigo 8º, há a determinação de que as propostas pedagógicas propiciem condições para a efetivação do trabalho coletivo e para a organização nas unidades escolares, garantindo a gestão democrática e a participação da comunidade:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.
§ 1º – Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:
[...]
IV – o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; (BRASIL, 2009)

As pesquisas e os documentos vêm mostrando que a Educação Infantil é uma etapa bem diferente das demais, tendo em vista a faixa etária que atende, ou seja, crianças entre zero e cinco anos de idade. A relação indissociável entre cuidar e educar, a centralidade do brincar, as

relações sociais e o compartilhamento da educação com a família, marcam fortemente essa etapa da Educação Básica e o seu desenvolvimento. Segundo Monção (2013), a especificidade da gestão nessa modalidade educacional requer um diálogo permanente entre famílias e educadores, para compreender e respeitar as manifestações infantis e promover a educação da criança. Segundo a autora,

[...] para avançar os debates sobre gestão democrática e efetivar novas experiências, faz-se necessário e urgente investir na compreensão, por parte dos profissionais e das famílias, do sentimento de democracia na formação das crianças, por meio de experiências coletivas que possibilitam uma comunicação clara, a vivência de troca sobre a educação das crianças e a reflexão profunda sobre como elas são tratadas em nossa sociedade, como a infância é compreendida e quais as respostas do Estado para as demandas da primeira infância. (MONÇÃO, 2013, p. 81)

Ainda em relação à gestão das instituições de Educação Infantil, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), citados anteriormente, determinam que ela será ocupada por profissionais que exercem cargos de direção, administração e coordenação pedagógica, e que esses profissionais deverão ter, preferencialmente, diploma de nível superior em Pedagogia, sendo selecionados e avaliados a partir do conhecimento de seus direitos e deveres, da dedicação e compromisso com seu aperfeiçoamento pessoal e profissional e de sua ética profissional. Quanto à gestão democrática, este documento afirma:

Os gestores ou gestoras atuam em estreita consonância com profissionais sob sua responsabilidade, famílias e representantes da comunidade local, exercendo papel fundamental no sentido de garantir que as instituições de Educação Infantil realizem um trabalho de qualidade com as crianças que a frequentam. (BRASIL, 2006, p. 36)

De acordo com o documento, uma das funções do gestor escolar é assegurar que as crianças de 0 a 6 anos de idade sejam o foco das ações e tomadas de decisões dentro da unidade escolar. Deverá, dessa forma, encaminhar casos de crianças vítimas de violência e maus-tratos aos órgãos e serviços específicos, elaborar e organizar registros em documentos escritos sobre a avaliação das propostas pedagógicas envolvendo todos os profissionais da escola, famílias, alunos e comunidade local, divulgar regras e normas da instituição de Educação Infantil para as famílias, comunidade local e equipe profissional que atua na escola, além de receber supervisão externa que auxilie no aprimoramento do trabalho e na avaliação da proposta pedagógica. O gestor deve promover um clima de cordialidade e cooperação entre os pares e a comunidade externa, desenvolver programas de incentivo à educação e formação continuada

da equipe e dos profissionais que atuam na instituição. Discorrendo sobre a qualidade, o documento orienta que:

A qualidade não pode ser pensada exclusivamente em função do que é oferecido em cada instituição de Educação Infantil, pois depende do apoio e da orientação oferecidos pelo poder público. Dessa forma, um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente, têm papéis definidos e competências delimitadas e apoiam financeira, administrativa e pedagogicamente as instituições de Educação Infantil a ele vinculadas. (BRASIL, 2006, p. 13)

2.2.3 Pesquisas sobre a gestão na educação infantil

Apesar de haver um número considerável de publicações em torno da gestão democrática em geral, o mesmo não acontece com a gestão democrática na Educação Infantil, área em que se nota uma grande escassez de produções científicas. Um estudo coordenado por Maria Malta Campos – *A gestão da Educação Infantil no Brasil* (2012) –, em parceria com a Fundação Victor Civita e a Fundação Carlos Chagas, traz um panorama dessa escassez. Segundo a autora,

Essa lacuna é especialmente grave devido ao fato de que a gestão de creches e pré-escolas apresenta especificidades importantes, quando comparada à gestão de escolas que atendem crianças acima de 6 anos de idade, como: integrar o cuidado à Educação, uma vez que as crianças pequenas necessitam maior atenção por parte dos adultos; organizar ambientes que estejam de acordo com as necessidades das faixas etárias atendidas; planejar rotinas para atendimento em turno integral (caso de muitas creches); manter uma relação próxima com as famílias. Assim, as instituições de Educação Infantil têm preocupações peculiares, que geram demandas bastante diversas das do Ensino Fundamental. (CAMPOS, 2012, p. 28)

Para efetivar sua pesquisa, Campos (2012) buscou investigar a gestão da Educação Infantil no nosso país tanto no âmbito das unidades quanto no âmbito das redes municipais, tendo em vista a responsabilidade dos municípios para com essa etapa da educação. Para isso, selecionou uma amostra de 180 instituições públicas e conveniadas situadas nas áreas urbanas de seis capitais brasileiras. A pesquisa indicou que há diversos padrões de gestão em nosso país, isso porque a ampliação da autonomia provoca diferentes modos de organização do trabalho, que se desenvolvem de acordo com as características e demandas da creche ou pré-escola.

O estudo busca ressaltar as especificidades da Educação Infantil, mas sempre com uma atenção especial voltada ao processo gestor e aos debates gerados pelas políticas educacionais existentes. De fato, é necessário admitir reconhecer na gestão um elemento indispensável para se atingir os fins pedagógicos da educação. A determinação dos fins educacionais da Educação

Infantil é indispensável para orientar a construção de parâmetros necessários ao atendimento educacional de qualidade à infância, atrelando os aspectos qualitativos e quantitativos à oferta de vagas às crianças e suas famílias (PALUAN, 2016, p.13).

A Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação, estabelece, em seus artigos 2º e 9º, que a democratização da gestão educacional deve ser prioridade, principalmente na aprovação de legislações específicas pelos sistemas de ensino e instâncias governamentais:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

[...]

VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

[...]

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade. (BRASIL, 2014).

A meta 19 do mesmo Plano estabelece, ainda, estratégias para a efetivação da gestão democrática e para a participação da comunidade escolar:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014)

Outra estratégia que consta do PNE é a ampliação de programas de apoio e formação aos conselheiros de diferentes colegiados:

Ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros(as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos e acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções. (BRASIL, 2014)

Nesse contexto, buscamos compreender quem são os gestores que atuam em instituições de Educação Infantil, considerando seu perfil, seu trabalho, as formas de ingresso na profissão, os processos de formação continuada desses profissionais e a contribuição que os mesmos prestam à equipe docente, além de fazer um levantamento das facilidades e/ou dificuldades encontradas por eles no exercício da profissão. Diante de toda a delegação de autonomia e democratização dos processos administrativos escolares, o gestor institucional surge como um profissional que busca equilibrar e gerir diferentes dimensões e dinâmicas dos processos

estabelecidos no âmbito das instituições de Educação Infantil. Em razão das especificidades dessa etapa da Educação Básica, a gestão democrática é tida como um importante pressuposto.

Kramer (2011), em sua obra *Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação*, também evidencia a escassez de publicações sobre a gestão na Educação Infantil. A pesquisa surge em meio a um projeto coordenado por ela num curso de Especialização em Educação Infantil destinado a profissionais que atuam com crianças ou na gestão, supervisão e coordenação de creches, pré-escolas e escolas. Na época, foram entrevistados 57 profissionais, sendo 56 mulheres e 1 homem, sendo as entrevistas coletivas e individuais, de forma a enriquecer as análises.

Realizamos, também, um levantamento bibliográfico no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o termo “gestao educacao infantil”, no período 2012-2016, cujos resultados limitaram-se a apenas três teses e/ou dissertações, sendo um deles anterior à Plataforma Sucupira. A busca com o termo “diretor educacao infantil” não trouxe nenhum resultado:

Quadro 2 – Pesquisas no banco de dados da CAPES utilizando o termo “gestao educacao infantil”.

Título da pesquisa	Instituição	Autor	Ano de conclusão
A gestão em uma pré-escola pública: considerações sobre as práticas de uma diretora.	Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP	FERREIRA, Karen Aparecida Barbosa	2014
Constituição da identidade do gestor de educação infantil na rede municipal de ensino de Campinas: prazer e sofrimento no trabalho.	Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP	LOPES, Rafaela Maria Alves	2014
Gestão na Educação Infantil: ações do mapa educacional no município de Mossoró/RN no período de 2011-2015.	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, RN	FERNANDES, Sheila Beatriz da Silva	2016

A pesquisa realizada por Ferreira (2014) mostra um importante estudo, seguido de um levantamento bibliográfico de autores que pesquisam a gestão da Educação Infantil e são unânimes em afirmar a escassez de trabalhos voltados a essa temática. A pesquisa ainda teve como objetivo analisar a função de uma diretora de Educação Infantil e compreender como as políticas educacionais poderiam interferir na gestão da instituição em que ela atuava, além de analisar as formas de provimento de cargos de gestores e as atribuições legais desses profissionais.

A pesquisa de Lopes, por sua vez, analisa a constituição da identidade de gestores de EI da rede municipal de Campinas. O estudo aponta que esses profissionais passaram por longos períodos de intensificação e sobrecarga de trabalho devido ao acúmulo de cargos e funções,

situação que leva muitos gestores a questionarem sua escolha e identidade profissional, assim como a organização do seu trabalho. Por fim, na terceira pesquisa que resultou da busca no banco de dados da CAPES, Fernandes se propôs a analisar as ações desenvolvidas pela gestão das unidades de EI com a implementação do referido mapa. Sua pesquisa se pautou na observação e no registro de um diário de pesquisa nas unidades observadas, o que evidenciou que a política educacional municipal possui características gerenciais baseadas na avaliação com ênfase nos resultados. Tal mapa é considerado um importante instrumento utilizado pelos sujeitos da pesquisa, que orientam e organizam as atividades das unidades de Educação Infantil.

Um outro levantamento que fizemos, dessa vez na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), também com o termo “gestao educacao infantil”, apresentou como resultado 14 pesquisas no período 2012-2016:

Quadro 3 – Pesquisas na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) utilizando o termo “gestao educacao infantil”.

Título da pesquisa	Instituição	Autor	Ano de conclusão
A gestão da educação infantil em municípios da grande São Paulo.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	SANTOS, Mirtes Silva	2012
Organização e gestão da educação infantil em Manaus.	Universidade Federal de Santa Catarina	SILVA, Vanderlete Pereira da	2012
Educação infantil, direito à educação e gestão escolar: um retrato a partir das publicações oficiais e acadêmicas.	Universidade Estadual Paulista	GELMI, Gisele	2012
Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena.	Universidade de São Paulo	MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes	2013
A gestão escolar democrática em interlocução com a qualidade na educação infantil.	Universidade Federal de Santa Maria	FLÔRES, Vanessa Medianeira da Silva	2014
O atendimento às crianças de três anos nas escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora: um desafio à gestão da qualidade na educação infantil.	Universidade Federal de Juiz de Fora	CASTRO, Fabiana Gonçalves Dias de	2014
Gestão na escola de educação infantil: ressignificação das práticas e mudança na cultura escolar.	Universidade Nove de Julho	BORGES, Ana Lúcia	2015
Gestão democrática e práticas participativas na educação infantil: um estudo de caso numa creche pública municipal.	Universidade Federal de Santa Catarina	FRANZONI, Juliana Ribeiro Alves	2015
O brincar nas escolas de educação infantil da rede municipal de ensino de Juiz de Fora: contribuição da gestão escolar.	Universidade Federal de Juiz de Fora	MASSACESI, Maylane	2015
Gestão na educação infantil: um estudo em duas creches do interior paulista.	Universidade de São Paulo	PALUAN, Marcella	2016
O trabalho cotidiano da gestão escolar: percepções dos diretores da educação infantil da rede municipal de Araraquara.	Universidade Federal de São Carlos	BERTOCHI, Patrícia Ribeiro Tempesta	2016
A expressão do pedagógico na gestão escolar da educação infantil.	Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC	FERNANDES, Sônia Maria	2016

Hospitalidade na educação infantil: o acolhimento e a participação dos pais na gestão democrática escolar.	Universidade Anhembi Morumbi	MACIEL, Andreza dos Santos	2016
(Desa)fios da gestão nas instituições de educação infantil: entre concepções e práticas de gestoras.	Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL	BORGES, Rúbia	2016

Dentre os resultados das buscas, ressaltamos a pesquisa de Gelmi, que apresenta uma análise da produção do conhecimento acadêmico e dos documentos oficiais sobre Educação Infantil. Quanto à pesquisa de Monção, ela teve como objetivo estudar em que medida se pode efetivar a gestão democrática e o compartilhamento da educação e do cuidado com as crianças pequenas dentro da instituição, e como acontece a interação entre as famílias e a escola de EI, considerando a especificidade da administração educacional nesse segmento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cuja coleta e organização dos dados pautaram-se em três eixos analíticos: 1) a relação entre professoras e crianças; 2) a relação entre professoras e equipe de gestão; 3) a relação entre educadores e famílias. Outra pesquisa que chama a atenção é a realizada por Paluan, que analisa a estrutura de gestão da/na Educação Infantil em um município do interior paulista. Identificou-se, por meio do estudo, que o município em questão apresentava uma organização da estrutura de gestão bem diferenciada da convencional, onde há pelo menos um diretor ou coordenador por instituição. A pesquisa revela uma divisão em sistema rotativo entre as diretoras, que não poderiam estar em todas as unidades ao mesmo tempo e durante o tempo todo. Apesar de o título da pesquisa nomear o estudo em duas creches, devido a uma delimitação para fins de conclusão da pesquisa, é importante dizer que a mesma contou também com a observação de duas pré-escolas e, portanto, encontra-se em profunda consonância com este estudo.

Outra busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desta vez utilizando os termos “diretor educacao infantil”, resultou em apenas 3 pesquisas no período 2012-2016:

Quadro 4 – Pesquisas na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) utilizando o termo “diretor educacao infantil”.

Título da pesquisa	Instituição	Autor	Ano de conclusão
As concepções de família presentes nos planos diretores das instituições de Educação Infantil: avanços, contradições e possibilidades.	Universidade Estadual Paulista	OLIVEIRA, Suélen Cristiane Marcos	2013
Concepções de diretoras de Centros de Educação Infantil paulistanos sobre	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	BORGES, Rosana Capputi	2015

creche, educação e cuidado de crianças pequenas de até 3 anos.			
O trabalho cotidiano da gestão escolar: percepções dos diretores da educação infantil da rede municipal de Araraquara.	Universidade Federal de São Carlos	BERTOCHI, Patrícia Ribeiro Tempesta	2016

A pesquisa de Oliveira identifica, descreve e avalia criticamente as concepções de família presentes nos planos diretores, para saber o que pensam os educadores infantis sobre as famílias das crianças e se o valor que a elas atribuem interfere na relação das famílias com a instituição de Educação Infantil.

Borges, por sua vez, apresenta o discurso de três diretoras de centros de Educação Infantil localizados na região norte da capital paulista, suas concepções sobre creche, bebê, educação e cuidado. A meta do trabalho é contribuir para a visibilidade dos bebês e a construção de uma concepção de educação e cuidado que inclua a creche pública de qualidade como direito da criança. No trabalho de Bertochi, por fim, a pesquisadora tem como objetivo geral analisar as percepções que os diretores de escola de Educação Infantil do município de Araraquara/SP têm sobre o seu próprio trabalho, a fim de identificar se eles compreendem a natureza pedagógica deste.

Já nas buscas que realizamos na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no mesmo período de 2012-2016, utilizando o mesmo termo de busca (“gestao educacao infantil”), encontramos dois artigos. Por outro lado, utilizando o termo “diretor educacao infantil”, não encontramos nenhum artigo:

Quadro 5 – Pesquisas no banco de dados da ANPED utilizando os termos “gestao educacao infantil” e “diretor educacao infantil”.

Título da pesquisa	Autores	Ano de conclusão
A gestão da Educação Infantil: estratégias X direito da criança.	FERREIRA, Káren Aparecida Barbosa	2015
A gestão da Educação Infantil em 12 municípios paulistas e algumas relações com sua qualidade.	CORREA, Bianca Cristina	2015

O artigo de Ferreira foi apresentado na 37ª Reunião Anual da ANPED, em outubro 2015, na cidade de Florianópolis/SC. Durante a realização da pesquisa de mestrado da autora, buscou-se, por meio de um estudo etnográfico, observar as atividades desenvolvidas por uma coordenadora pedagógica de instituição de EI que assumia a função de diretora. A pesquisa constatou que algumas estratégias utilizadas pela gestora e pela Secretaria Municipal de Educação ferem alguns direitos constitucionais previstos no atendimento à criança pequena. Já no artigo apresentado por Correa, o objetivo geral foi analisar como se organiza a gestão na Educação Infantil e suas relações com a qualidade. A pesquisa levantou dados de 12 municípios

de uma microrregião do Estado de São Paulo, utilizando questionários que buscavam compreender a estrutura das Secretarias e Departamentos de Educação e das unidades de Educação Infantil de cada município.

Outro levantamento por nós feito foi o das pesquisas publicadas na SciELO⁴ no período 2012-2016, com os mesmos termos mencionados acima, o qual resultou em 34 pesquisas. Porém, somente 4 delas traziam os termos “gestão” e “Educação Infantil” juntos:

Quadro 6 – Pesquisas no banco de dados da SciELO utilizando os termos “gestao educacao infantil” e “diretor educacao infantil”.

Título da pesquisa	Periódico	Autor	Ano de conclusão
Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil.	Psicol. Esc. Educ., Jun 2013, vol.17, nº 1, p. 35-43. ISSN 1413-8557	CHAGAS, Julia Chamusca; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira	2013
Gestão da educação infantil nas políticas municipais.	Rev. Bras. Educ., Mar 2014, vol.19, nº 56, p. 11-36. ISSN 1413-2478	KRAMER, Sonia; TOLEDO, Leonor Pio Borges; BARROS, Camila	2014
Gestão da Educação Infantil: um balanço de literatura.	Educ. rev., Mar 2015, vol. 31, nº 1, p. 139-167. ISSN 0102-4698	FERNANDES, Fabiana Silva; CAMPOS, Maria Malta	2015
Política de leitura na Educação Infantil: da gestão ao leitor.	Revista Pro-Posições, Ago 2016, vol. 27, nº 2, p. 93-114. ISSN 0103-7307	AMARILHA, Marly; SILVA, Sayonara Fernandes da	2016

A pesquisa de Chagas e Pedroza (2013) parte da experiência das autoras como psicólogas da Associação Pró-Educação do Plano Piloto em parceria com escolas do Distrito Federal. O objetivo das pesquisadoras foi construir uma proposta de atuação do psicólogo escolar para a gestão democrática de escolas públicas de Educação Infantil, defendendo a atuação do psicólogo junto aos membros da escola em diferentes situações, como na construção do projeto político-pedagógico, na mediação de relações interpessoais e na promoção de um olhar diferenciado para a singularidade dos sujeitos e para a compreensão da diversidade humana.

O artigo de Amarilha e Silva (2016) tem como objetivo investigar a política de implantação, na Educação Infantil, do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. Utilizou uma abordagem quanti-qualitativa para analisar o percurso do acervo de livros da gestão até o leitor. A pesquisa contemplou um universo de 69 centros municipais de Educação Infantil de Natal/RN, através de entrevistas com gestores da Secretaria Municipal de Educação. Os resultados indicam que a política descentralizadora de gestão do programa descompromete

⁴ A SciELO (Scientific Electronic Library Online) é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

os atores de responsabilidade em sua implantação, deixando assim, nas palavras das autoras, os leitores com fome de leitura, ilhados por caixas de tesouros fechadas.

O levantamento no banco de dados da SciELO trouxe, ainda, um importante artigo – *Gestão da educação infantil nas políticas municipais* –, em que foi relatada a investigação de políticas públicas municipais na gestão da Educação Infantil, com o objetivo de conhecer a situação da infância e as políticas de Educação Infantil e de formação dos profissionais nos municípios do estado do Rio de Janeiro quinze anos após a aprovação da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. O artigo se concentra nas entrevistas e relatos dos profissionais da EI que atuam na gestão de secretarias municipais de educação de 24 municípios.

No artigo *Gestão da Educação Infantil: um balanço de literatura* (FERNANDES; CAMPOS, 2015), as autoras trazem uma revisão bibliográfica sobre gestão na Educação Infantil no Brasil, buscando focar essa temática de forma a ressaltar as especificidades dessa etapa da educação, situando o debate dentro do contexto contemporâneo das políticas educacionais. As autoras realizaram um amplo levantamento bibliográfico sobre gestão educacional e escolar, destacando, em particular, a gestão na Educação Infantil, e puderam constatar que a produção acadêmica sobre gestão nessa etapa se orienta pelos trabalhos realizados no Ensino Fundamental.

Os dados obtidos nas buscas são essenciais para o tema desta pesquisa, pois revelam uma quantidade limitada de artigos publicados com os temas “Gestão na Educação Infantil” e “Diretor de Educação infantil”. Apesar de sua extrema importância, esses estudos são ainda insuficientes e pouco reconhecidos, se comparados a outras temáticas, como “Gestão Escolar” ou “Gestão Democrática”.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa constitui um estudo de natureza qualitativa que tem como objetivo geral evidenciar concepções de gestoras de pré-escolas da Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto, município do interior paulista, sobre sua atuação no dia a dia das escolas e na formação continuada dos professores de Educação Infantil. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, tendo sido aprovado sob o nº CAAE 72392017.2.0000.5466.

Refletindo sobre a natureza qualitativa de nossa pesquisa, recorremos aos estudos de Marli Eliza D. A. de André (1991), que tenta situar sua posição no debate quantitativo-qualitativo, considerando, evidentemente, sua condição de pesquisadora na área da Educação. Para ela, uma afirmação bastante genérica que se pode fazer é que existe uma tendência para a defesa da pesquisa qualitativa, ao mesmo tempo que há uma rejeição da pesquisa quantitativa. Ainda segundo a autora, o que é chamado de pesquisa qualitativa é uma postura alternativa de pesquisa que aparece em oposição à pesquisa quantitativa. É necessário entender que defender o enfoque qualitativo implica criticar uma perspectiva de conhecimento e propor outro modelo, que se poderia caracterizar como idealista-subjetivista. André (1991) faz ainda uma crítica aos que utilizam os termos “pesquisa qualitativa” e “pesquisa quantitativa” para definir diferentes posturas teóricas:

Eu reservaria os termos qualitativos e quantitativos para diferenciar técnicas de coleta de dados ou tipos de dados obtidos e utilizaria denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa desenvolvida: experimental, descritiva, histórica, survey, participante, participativa, etc. (ANDRÉ, 1991, p. 163)

A abordagem qualitativa não se apresenta como uma proposta rígida e estruturada, mas constitui uma abordagem que permite que a criatividade e a imaginação proponham novos trabalhos e explorem novos enfoques (GODOY, 1995). Segundo André (2013),

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. (p. 97)

Lüdke e André (1986) mencionam alguns métodos de coleta de dados que fazem parte da pesquisa qualitativa: a observação, a entrevista e a análise documental. As autoras afirmam que uma das principais técnicas de trabalho, utilizada em quase todos os tipos de pesquisa nas

Ciências Sociais, é a entrevista. Esta desempenha um importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas. Na entrevista, a relação que se cria é de interação, podendo desenvolver-se uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Isso ocorre principalmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, já que não há uma imposição rígida de questões e o entrevistado fala sobre o tema proposto de acordo com as informações que possui, o que, na verdade, é a verdadeira razão da entrevista. De acordo com Lüdke e André (1986),

A liberdade de percurso está, como já foi assinalado, associada especialmente à entrevista não-estruturada ou não-padronizada. Quando o entrevistador tem que seguir muito de perto um roteiro de perguntas feitas a todos os entrevistados de maneira idêntica e na mesma ordem, tem-se uma situação muito próxima da aplicação de um questionário, com a vantagem óbvia de se ter o entrevistador presente para algum eventual esclarecimento. Essa é a chamada entrevista padronizada ou estruturada, que é usada quando se visa à obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo assim uma comparação imediata, em geral mediante tratamentos estatísticos. Entre esses dois tipos extremos se situa a entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações (p. 34).

Entretanto, as autoras chamam a atenção para o cuidado com esse tipo de instrumento de pesquisa, pois é necessário conhecer seus limites e respeitar suas exigências. Sua vantagem é que ele permite a captação imediata da informação desejada; uma entrevista bem feita pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta mais superficiais; a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Já a análise de documentos é uma possibilidade de pesquisa pouco explorada, não somente na Educação, mas também em outras áreas. No entanto, ela pode constituir importante técnica de abordagem dos dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problemas ligados a ele (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Considerada no âmbito de uma abordagem qualitativa, tal proposta não apresenta estrutura rígida; ao contrário, ela pode permitir que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Dessa forma, a pesquisa documental pode ser uma forma inovadora, capaz de trazer contribuições importantes no estudo de alguns temas.

Para Phillips (1974 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986), quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano podem ser considerados documentos. Entre eles incluem-se leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de

programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares. Para Lüdke e André (1986),

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (p. 39).

Em nossa pesquisa, as entrevistas foram realizadas e registradas de forma manuscrita a partir de roteiro previamente elaborado (APÊNDICE). Antes da realização das entrevistas, explicamos detalhadamente às participantes o objetivo da pesquisa, bem como a importância de sua participação. Foi-lhes informado, ainda, que os nomes dos sujeitos permaneceriam em sigilo, garantindo-se o seu anonimato, bem como o das escolas em que trabalham. Considerou-se, também, a liberdade dos sujeitos em responder ou não a determinadas questões, caso sentissem algum desconforto com alguma pergunta realizada, o que aconteceu com uma diretora, que preferiu não responder a algumas questões por acreditar que o pouco tempo em que estava atuando na escola poderia descaracterizar sua resposta ou, até mesmo, que poderia ser injusta com a comunidade escolar.

Os dados foram obtidos por meio de entrevistas baseadas em roteiro que apresentava questões fechadas e abertas relativas à caracterização das participantes (idade, sexo, formação inicial e continuada, pós-graduação, tempo de experiência docente, tempo de experiência na gestão), assim como questões específicas sobre sua atuação (o que motivou a escolha da profissão, caracterização da escola em que atuam, caracterização do trabalho: rotinas e atribuições na gestão, perspectivas profissionais, saberes necessários, facilidades e dificuldades no exercício da profissão). Segue, no quadro 7, a relação completa dessas questões:

Quadro 7 – Relação das questões constantes do roteiro de pesquisa.

Objetivos específicos	Questões relacionadas no roteiro da pesquisa
1. Caracterizar o grupo de gestoras participantes da pesquisa (idade, formação acadêmica, trajetória profissional, motivos para a escolha da profissão, forma de ingresso na profissão, perspectivas profissionais, local de trabalho atual.	1. Qual o seu nome? 2. Sexo: () masculino () feminino 3. Qual a sua idade? 4. Qual a sua função/cargo na instituição no momento? 5. Há quanto tempo você atua nesta instituição? 6. Como aconteceu sua forma de ingresso na função que exerce hoje (concurso público, indicação, exame de seleção)? 7. Há quanto tempo você exerce a função de gestora escolar?

	8. Quais os motivos que a levaram a atuar nessa profissão? 9. Qual a sua formação acadêmica? 10. Há quanto tempo você concluiu essa formação? Gostaria de tecer comentários sobre esse curso? 11. Sua formação acadêmica ocorreu de que forma (presencial, semipresencial, à distância)? 12. Que instituição de ensino superior você frequentou? Pública ou privada? 15. Possui curso de pós-graduação ou está cursando? 16. Se sim, qual a modalidade deste curso? (aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado) 17. Qual a área temática do seu curso de Pós-graduação? Você gostaria de tecer comentários sobre este curso? 21. Fale um pouco de sua trajetória profissional. Como se deu a escolha de sua profissão?
2. Descrever e analisar as concepções das gestoras sobre o significado e a importância da profissão que exercem para as crianças pequenas, para as famílias destas, para os professores e demais profissionais da pré-escola em que trabalham, para o sistema de ensino em que atuam e para a sociedade, de modo geral.	23. Como você se mantém informada/atualizada em sua área de atuação? 27. Descreva sua relação com os alunos da escola. Em quais momentos você mantém maior contato com as crianças? 31. Descreva um pouco a sua relação com os funcionários da escola? Como você organiza a rotina de reuniões e orientações com os mesmos? 38. Descreva um pouco a sua relação com os docentes da escola? Como você organiza a rotina de reuniões e orientações com os mesmos? 39. Em quais momentos você consegue atender um professor que necessite de ajuda e orientações? Como se dá este momento? 40. Em sua instituição existe o Projeto Político Pedagógico? Fale sobre a construção do mesmo. 41. O conselho Escolar é um colegiado, constituído por representantes da escola e da comunidade, que tem por objetivo acompanhar as atividades escolares e auxiliar nas decisões da vida escolar. Fale um pouco de sua atuação com este colegiado e seus pares. 42. A Associação de Pais e Mestres (APM) colabora com a instituição promovendo a integração família-escola-comunidade. Fale um pouco de sua atuação com este órgão colegiado e seus pares e como vocês administram as verbas adquiridas. 43. De que forma você realiza os atendimentos com os pais e a comunidade local? Realiza algum tipo de registro? Poderia descrever como faz? 46. Que sugestões você daria para melhorar a gestão de sua instituição escolar?
3. Identificar e descrever as atividades diárias, descritas pelas gestoras, relativas à gestão das pré-escolas, além daquelas, citadas por elas, voltadas à formação continuada dos professores de Educação Infantil.	24. Relacione as atividades diárias que você desempenha enquanto gestora escolar. 25. Considerando a formação e o preparo de uma boa gestora na educação infantil, quais atividades que você exerce dentro da instituição que você acredita ser de extrema importância para o bom funcionamento da escola?

	26. Como você se vê, enquanto gestor, dentro de sua unidade escolar? 44. Como a gestão escolar desenvolve a formação continuada dos professores da unidade escolar? 45. Entre os documentos orientadores do trabalho pedagógico na educação infantil, disponibilizados pelo MEC, indique aqueles que são mais utilizados e discutidos em sua instituição e por que de discuti-los especificamente.
4. Identificar os saberes necessários para o exercício da gestão do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, para a realização das funções administrativas, pedagógicas, financeiras, organizacional e de pessoas, elucidando as fontes desses saberes.	28. Quais os conhecimentos necessários você acredita que o gestor de educação infantil precisa dominar para o bom funcionamento de seu trabalho? 29. De onde emergem as fontes de saberes que você descreveu?
5. Apontar facilidades e dificuldades constatadas pelas gestoras em sua atuação na pré-escola, tanto no que se refere às atividades diárias quanto àquelas voltadas para a formação continuada dos docentes, relacionando formas apontadas por elas de superação de tais dificuldades.	30. Em sua opinião, o número de funcionários que compõe sua equipe atende as necessidades de sua escola? Quais modificações seriam necessárias neste quadro? 32. Você acredita que a infraestrutura de sua unidade escolar atende as expectativas e os critérios postos nos Parâmetros de Qualidade para este atendimento? 33. Quais as maiores dificuldades que você encontra diariamente no desempenho de sua função gestora? 34. Você atribui estas dificuldades a algum motivo em específico? 35. Quais as maiores facilidades que você percebe no desenvolvimento de sua função? Atribui essas facilidades a algo? 36. Você promove ou promoveu alguma atividade de formação continuada para sua equipe escolar? Se sim, fale sobre a mesma. 37. Quais foram as facilidades e/ou dificuldades na organização dessa formação? Você obteve algum apoio da Secretaria Municipal de Educação?
6. Identificar quais as contribuições e limitações, do ponto de vista das gestoras, de seus cursos de formação inicial e de formação continuada para a atuação na gestão das pré-escolas, relacionando lacunas apontadas por elas em tais cursos.	13. Você poderia especificar as contribuições de seu curso de formação inicial para a função que você exerce hoje dentro da Unidade Escolar? 14. Você apontaria alguma lacuna em seu curso de formação inicial? Se sim, relacione quais. 18. Você poderia especificar as contribuições de seu curso de pós-graduação para a função que exerce hoje dentro da unidade escolar? 19. Você apontaria alguma lacuna em seu curso de pós-graduação? Se sim, relacione quais. 20. Você participou ou realizou algum curso de formação continuada nos últimos anos? Se sim, fale sobre o mesmo. 22. Você participou de alguma atividade de formação continuada, qualificação e ou treinamento através da secretaria municipal de educação? Se sim, fale da importância deste evento para sua atuação profissional no momento.

Cabe salientar que, mesmo com a existência de um roteiro pré-estabelecido, as entrevistas ocorreram de forma agradável e prazerosa, e que todas as participantes se sentiram à vontade para falar de suas vivências e experiências, surgindo até mesmo questões não

contempladas no roteiro, mas que serviram de suporte para historiar a atuação delas dentro da rede de Educação.

As entrevistas foram agendadas com antecedência, por meio de contato telefônico, e a escolha do local ficou a cargo das gestoras, que foram unânimes em solicitar que ocorressem dentro da escola em que atuavam, em razão da grande demanda de trabalho que tinham a realizar. As entrevistas foram registradas por escrito, pela própria pesquisadora, sem uso de equipamento de áudio ou de vídeo.

É preciso ressaltar que a maioria das entrevistas ocorreram no mês de janeiro de 2018, pois, nesse período, costuma não haver atendimento aos alunos na maioria das escolas, e as gestoras puderam participar sem pressa. Uma entrevista, no entanto, aconteceu no mês de março.

A entrevista com D1⁵ aconteceu no dia 11 de janeiro, uma quinta-feira, na unidade escolar onde ela atua. Combinamos de começar logo no início da manhã, às oito horas. Por telefone, já havíamos conversado sobre como seria a entrevista, mas, pessoalmente, repassei todas as informações. Realizamos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ficando uma via assinada com a pesquisadora e outra com a participante e, assim, demos início à nossa conversa. Foi um bate-papo muito agradável; a participante se mostrou muito à vontade em responder às perguntas. Essa entrevista durou 3 horas. Eu havia planejado uma conversa de aproximadamente duas horas, mas acredito que tenha demorado um pouco mais pelo fato de ser a primeira entrevista.

Com D2, a entrevista ocorreu no dia 18 de janeiro, também uma quinta-feira. Essa diretora pediu para agendarmos a entrevista às nove horas da manhã, pois tinha algumas pendências para resolver logo no início do período. Começamos no horário combinado, após as orientações sobre a entrevista e a assinatura do TCLE em duas vias. A diretora 2 também se mostrou bem à vontade em responder às perguntas, solicitou água e café para nós e ficamos conversando por duas horas. Com D3, a entrevista ocorreu no dia seguinte, às oito horas. Orientei sobre como seria a nossa conversa, assinamos o TCLE em duas vias e começamos a entrevista na sala da direção. Apesar de também se mostrar bem à vontade em responder às perguntas, essa diretora não se sentiu à vontade em responder algumas questões em específico, pois estava trabalhando naquela escola havia apenas dezenove dias e, como mencionado anteriormente, disse que poderia acabar não sendo justa com a U.E. Essa conversa durou uma hora e quarenta minutos e a diretora fez questão de me apresentar a escola.

⁵ Daqui em diante, vamos nos referir aos sujeitos da pesquisa por meio da letra D, de diretora, acompanhada do respectivo número de cada sujeito. Dessa forma, D1 refere-se à diretora nº 1, D2, à diretora nº 2, e assim por diante.

A entrevista com D4 ocorreu no dia 12 de janeiro, uma sexta-feira, às dez horas da manhã. Havíamos combinado o horário por telefone, sendo que a gestora preferiu esse horário em função de algumas demandas que tinha a resolver. Seguimos os mesmos trâmites das demais entrevistas e iniciamos uma conversa prazerosa. Quanto a D4, é a gestora participante da pesquisa que está há mais tempo no cargo: são dezoito anos e meio na função. Conversamos muito e ela se sentiu à vontade para falar sobre sua atuação na unidade esses anos todos, pois está na mesma unidade há dezoito anos. Nossa conversa durou duas horas.

No dia 24 de janeiro, uma quarta-feira, foi realizada a entrevista com D5. Combinamos de nos encontrar na sua escola às oito horas da manhã. Essa escola estava realizando atendimento de férias aos alunos; tivemos uma atmosfera diferente das outras escolas, onde o silêncio era quebrado apenas pela minha presença. Nesta, havia a rotina comum de uma escola em funcionamento. Seguimos, novamente, os trâmites de orientação e a assinatura do TCLE antes do início da entrevista, que durou aproximadamente duas horas. D5 também se mostrou muito confortável com a nossa conversa.

A entrevista com D6 aconteceu no dia 26 de janeiro, uma sexta-feira, às oito horas da manhã. Agendamos por telefone; pessoalmente, passei as orientações sobre a entrevista e assinamos as duas vias do TCLE. A gestora estava bem confortável com nossa conversa. Eu não a conhecia pessoalmente, mas descobrimos, naquele momento, que tínhamos a mesma supervisora de escola. Ela estava radiante, pois, segundo mencionou, sua aposentadoria estava para sair. Conversamos muito, tomamos café, água, ela fez algumas perguntas sobre como é fazer um mestrado... foi bastante agradável. Conversamos por aproximadamente duas horas e meia.

A última entrevista foi com D7 e ocorreu no dia 07 de março. Essa entrevista demorou um pouco mais para acontecer porque a gestora estava de férias e, quando retornou, precisou se organizar na escola para depois nos atender. Agendamos para as oito horas da manhã; iniciamos com as orientações sobre a entrevista e, na sequência, assinamos o TCLE. D7 se mostrou bem à vontade em participar; acredita que, de alguma forma, possa contribuir com a gestão no município. Também fez algumas perguntas sobre como é fazer um mestrado, pois também pretende fazer. Nossa conversa foi um tanto prazerosa, durou cerca de duas horas e meia. Ao final, a gestora fez questão de me apresentar as duas unidades escolares em que trabalha; apresentou também, um a um, cada membro da equipe.

Em todas as entrevistas, fomos interrompidas, ora por um agente administrativo, ora por algum funcionário da escola que precisava de alguma orientação do gestor, sendo que as gestoras 1 e 2 precisaram se retirar rapidamente para atender alguém da comunidade. Esse fato

também acaba evidenciando como o profissional gestor é fundamental na escola, pois muitas situações demandam o respaldo e o despacho dele.

Foi interessante perceber que, para algumas entrevistadas, o período destinado às entrevistas foi um momento de reflexão sobre sua própria atuação e sobre as concepções pedagógicas que a norteiam. Muitas disseram ter chegado à conclusão de que precisavam buscar mais cursos, a fim de aprimorar sua formação continuada. Por outro lado, eram evidentes alguns descontentamentos, de forma geral, já que a rede de ensino vem passando por várias modificações que, segundo as gestoras, sobrecarregam seu trabalho, afastando-as de sua principal função dentro da escola, que é, segundo elas, dar o devido suporte às necessidades pedagógicas.

A análise documental também foi utilizada como forma de coleta de dados pois, no decorrer das entrevistas, de acordo com a temática em questão, foi necessário buscar alguns documentos que embasam a atuação gestora no município investigado, como leis, decretos e regimentos, a fim de respaldar o que foi levantado e abordado durante as entrevistas.

O primeiro passo para o estudo dos documentos foi verificar com as colegas gestoras algumas indicações de legislações e leituras que pudessem contribuir com este estudo. O material indicado pelas colegas não foi de grande surpresa, pois se tratava de material já conhecido e utilizado por esta pesquisadora em sua atuação, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 8 – Levantamento de indicações para leitura.

LEI COMPLEMENTAR Nº 138, DE 28 DE DEZEMBRO 2001 – Dispõe sobre o Estatuto do Magistério, Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público do Município de São José do Rio Preto e dá outras providências correlatas.
LEI COMPLEMENTAR Nº 333, DE 10 DE FEVEREIRO DE 2011 – Altera dispositivos da Lei Complementar nº 138, de 28 de dezembro de 2001, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério, e dá outras providências.
LEI COMPLEMENTAR Nº 340, DE 16 DE MAIO DE 2011 – Altera dispositivos da Lei Complementar nº 138, de 28 de dezembro de 2001, e da Lei Complementar nº 333, de 10 de fevereiro de 2011, e dá outras providências.

Durante a entrevista com D6, ela havia mencionado que o município, durante anos, teve muito mais gestores na função de Coordenador Pedagógico do que de Diretor de Escola. Tal informação chamou a atenção e, a partir desse comentário, recorreremos ao livro publicado por Gentil de Faria (2007), que realizou uma pesquisa sobre a municipalização do ensino em São José do Rio Preto. A obra de Faria foi de extrema importância para pesquisar as legislações antigas que fundamentaram a profissão de gestor escolar no município. Ao realizar as buscas de dissertações e teses na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), encontrada a pesquisa de Barroso (2017). Por se tratar de uma pesquisadora conterrânea, foi

possível conversar pessoalmente com a mesma, que nos orientou sobre como encontrar toda a legislação necessária no site da Câmara Municipal da cidade. Lá, todas as legislações estão disponíveis, de forma digitalizada, até mesmo as mais antigas⁶. As pesquisas de Faria (2007) e de Barroso (2017) foram fundamentais para estabelecer um padrão cronológico dos documentos encontrados:

Quadro 9 – Resultado da pesquisa de documentos e legislações no município investigado.

Decreto nº 343/1957. Aprova regulamento de concurso.
Decreto nº 959 de 15 de outubro de 1969. Aprova o regulamento interno da prefeitura Municipal de São José do Rio Preto.
Lei nº 1825/1974). Fica o Poder Executivo autorizado a instituir, manter e desenvolver o ensino Municipal de 1º Grau, progressivamente e na medida de sua capacidade financeira.
Decreto nº 3.194/1983. Regulamenta o quadro de professores municipais.
Lei Ordinária nº 3.525/1984. Fica o executivo municipal autorizado a celebrar convênio com a Secretaria de Estado da Educação, objetivando o desenvolvimento do Programa de Educação Pré-Escolar.
Lei Ordinária nº 3.964/1986. Regimento interno da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.
Lei Complementar Municipal nº 4.014/1987, com as “Disposições Regulamentares – Do Magistério de 1º Grau Municipal”.
A Lei nº 4.451/1988 – Estabelece o Estatuto do Magistério Público Municipal, abrangendo o atendimento do ensino de 1º e 2º graus e da pré-escola, onde foram regulamentados novamente os cargos de Especialistas da Educação: Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional, Assistente de Diretor de Escola, Diretor de Escola e Supervisor de Ensino.
Lei Complementar nº 04/1990 – Organiza o Estatuto do Magistério Público Municipal, inclui as diferentes formas de provimento dos cargos de docentes e especialistas.
Lei Complementar nº 68/1996. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, e dá outras providências.
Decreto nº 9.674, de 18 de junho de 1998 – Estabelece “o módulo de pessoal das Escolas Municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos”.
Decreto nº 9.969/1998 – Altera o decreto sobre “o módulo de pessoal das Escolas Municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos”.
Indicação CME nº 01/2007 – Estabelece os parâmetros previstos no artigo 25 e parágrafo único da Lei Federal 9394/96.
Indicação CME Nº 01/2009 – Normatiza o atendimento de crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos na pré-escola da rede municipal de ensino.
Deliberação nº 02/2009 – Dispõe sobre o atendimento de crianças de pré-escola de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos na rede municipal de ensino.
Deliberação nº 02/2003 – Dá nova redação à Deliberação nº 01/98, que fixa normas para autorização de funcionamento e supervisão de instituições de Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino.
Indicação CME nº 02/2010 – Dispõe sobre diretrizes para a constituição da jornada dos Especialistas de Educação da Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto.
Deliberação CME nº 03/2010 – Dispõe sobre diretrizes para a constituição da jornada dos Especialistas de Educação da Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto.
Deliberação CME nº 01/2011 – Dispõe sobre o atendimento de crianças da educação infantil nas escolas municipais e conveniadas em tempo integral no município de São José do Rio Preto.
Indicação CME nº 02/2012 – Dispõe sobre a proposta para constituição de Conselhos Escolares nas escolas da Rede Municipal de Ensino.
Lei nº 384/2013 – Estabelece a criação de cargos que compõem a carreira do magistério criado durante o último concurso público de Especialistas da Educação.
Deliberação CME nº 01/2015 – Dispõe sobre critérios para matrícula na Educação Infantil em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de São José do Rio Preto.

⁶ Fonte: www.riopreto.sp.leg.br/

Indicação CME nº 01/2016 – Estabelece critérios para alteração do Módulo de Pessoal das escolas na Rede Municipal de Ensino de São José do Rio Preto.

3.1 O contexto da pesquisa e a organização da gestão escolar no município em questão

A pesquisa foi realizada em São José do Rio Preto, município do noroeste paulista com cerca de 450 mil habitantes. A Rede Municipal de Educação do município investigado oferece atendimento à Educação Infantil desde o Berçário até a Pré-Escola, atendendo crianças de quatro meses a cinco anos de idade em período regular (parcial) ou integral; atende também ao Ensino Fundamental I, e algumas poucas unidades atendem ao Ensino Fundamental II. A organização da Rede Municipal de Educação e as legislações e normatizações referentes à área da educação encontram-se disponíveis nos sites oficiais do município.

O município investigado conta, ao todo, com 80 escolas de Educação Infantil. Desse total, vinte e seis escolas atendem à faixa etária de creche (0 a 3 anos) e 54 à faixa etária da pré-escola, sendo que, dentre estas 52, 7 oferecem também atendimento ao Ensino Fundamental. É importante destacar que, do total de escolas – isto é, 80 –, 8 delas possuem uma extensão, ou seja, têm dois prédios escolares pertencentes à mesma escola, situação que poderia aumentar o número real de escolas. O município possui, ainda, convênio com entidades filantrópicas, que atendem, também, 20 escolas conveniadas na Educação Infantil em período parcial ou integral⁷.

No que se refere à forma de provimento dos cargos de Diretor de Escola e de Coordenador Pedagógico, o município realiza concurso público de provas e títulos, sendo que o último ocorreu no ano de 2013 e os candidatos aprovados começaram a ingressar no ano de 2014, conforme o Edital Normativo nº 03/2013 – Especialistas da Secretaria Municipal de Administração (SMA).

É preciso ressaltar que a gestão na rede pública municipal, assim como sua organização e estrutura, estão muito próximas da organização da Rede Estadual de Ensino, pertencente à Secretaria Estadual de Educação (SEE-SP), pois percebe-se que muito do atendimento municipal tem forte influência da organização da Rede Estadual e que o município sofre ainda os impactos da municipalização do ensino fundamental, ocorrida entre 1997 e 2000. Por isso, torna-se pertinente dar um breve panorama da organização da Rede Estadual de Educação, a

⁷ Fonte: <http://www.riopreto.sp.gov.br>. Acesso em 09/04 e em 27/04 de 2018.

fim de subsidiar a compreensão da organização da Rede de Educação do município em que a pesquisa ocorreu.

A gestão escolar na Rede Estadual de Ensino teve sua trajetória histórica e estrutura administrativa fortemente marcada por um documento oficial da SEE-SP que datava do ano de 1976. No entanto, houve uma reorganização, por meio do Decreto Estadual nº 57.141/2011, motivada pela desatualização que a legislação apresentava, como se percebe abaixo:

A estrutura da Secretaria estava desatualizada, pois sua reforma mais recente datava de 1976. Além de anacrônica, ela também se encontrava descaracterizada por inúmeras adaptações formais e informais, improvisações e transformações realizadas para atender às necessidades imediatas de educação. A rede estadual respondia a comandos sobrepostos e paralelos, que dificultavam a articulação indispensável ao processo descentralizado de ensino e aprendizagem. Onde a descentralização estava presente, no entanto, mostrava-se frágil na gestão de recursos locais e no apoio ao dia a dia das escolas. (SÃO PAULO, 2013)

A Lei Complementar nº 444/85 dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista. Muitos de seus dispositivos foram revogados; no entanto a lei continua em vigor:

Artigo 5º O Quadro do Magistério é constituído de série de classes de docentes e classes de especialistas de educação, integradas aos Subquadros do Quadro do Magistério, na seguinte conformidade:

[...]

II – classes de especialistas de educação:

[...]

b) Coordenador Pedagógico – SQC-II;

[...]

d) Diretor de Escola – SQC-II;

[...]

Artigo 6º Além dos cargos e funções-atividades do Quadro do Magistério a que alude o artigo anterior, poderá haver, na unidade escolar, posto de trabalho de Professor Coordenador. (SÃO PAULO, 1985)

Outra legislação importante da Rede Estadual é a Lei Complementar nº 836/97, que “Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas” e que alterou alguns dispositivos da Lei Complementar nº 444/85, alterando, inclusive, a nomenclatura utilizada para designar os gestores das unidades escolares, antes chamados de “especialistas de educação”, a exemplo do que acontece no município investigado. Segue o texto da Lei Complementar nº 836/97, com a nova nomenclatura grifada:

Artigo 4º O Quadro do Magistério é constituído das seguintes classes:

[...]

II – classes **de suporte pedagógico**:

a) Diretor de Escola – SQC-II;

[...]

Artigo 5º Além das classes previstas no artigo anterior, haverá na unidade escolar postos de trabalho destinados às funções de Professor Coordenador e às funções de Vice-Diretor de Escola, na forma a ser estabelecida em regulamento. (SÃO PAULO, 1997, grifo nosso)

As Leis que instituíram o quadro do magistério paulista não regulamentaram o módulo de pessoal e foi necessária a edição do Decreto nº 52.630/2008, que “Dispõe sobre o Módulo de Pessoal das Unidades Escolares da Secretaria de Educação e dá providências correlatas”, incluindo a organização gestora e funcionários administrativos. O anexo I desse decreto estabelece o número de gestores nas unidades escolares da rede pública estadual de acordo com o número de classes e de turnos em funcionamento na escola:

Quadro 10 – Módulo de Gestores da Rede Pública Estadual de Ensino de São Paulo.

NÚMERO DE CLASSES	NÚMERO DE TURNOS	DIRETOR DE ESCOLA	VICE-DIRETOR DE ESCOLA
1 a 8	1	0	0
4 a 7	2 ou +	0	1
8 a 12	2 ou +	1	0
13 a 44	2 ou +	1	1
45 ou +	2	1	1
45 ou +	3 ou +	1	2

Fonte: BARROSO, 2017.

Nota-se que essa organização não contempla o Coordenador Pedagógico. Algumas Resoluções foram instituídas a fim de esclarecer como ocorre a designação do Coordenador Pedagógico na Rede Estadual, como é o caso das Resoluções SE nº 12/2016 e SE nº 15/2016, que determinam o número de Coordenadores de acordo com as classes existentes, com o número de turnos em funcionamento e com os níveis de ensino da Educação Básica atendidos. De acordo com o módulo de gestores, percebe-se que, nas Unidades Escolares com até oito salas em um único turno, não há a figura do Diretor de Escola, tampouco a de um Coordenador Pedagógico, o que nos remete ao seguinte questionamento: de quem serão as atribuições gestoras nessas escolas?

O Decreto nº 52.630/2008 responde a esse questionamento estabelecendo que as Unidades Escolares estarão vinculadas a outra Unidade Escolar que esteja próxima dela. Assim, os gestores da escola vinculadora serão também os gestores da escola vinculada, situação que nos permite entender que, na escola vinculada, não haverá a presença do gestor diariamente no prédio escolar, “[...] já que a mesma escola (estabelecimento) pode funcionar em mais de um prédio (podem existir anexos) e, da mesma forma, em um mesmo prédio pode funcionar mais

de uma escola” (SÃO PAULO, 2015, p. 107). Tal ocorrência também se verifica no município onde realizamos nossa pesquisa.

É possível constatar, diante do breve estudo dos documentos oficiais da Rede Estadual de Ensino, que a equipe gestora nas unidades escolares estaduais encontra-se organizada de diferentes formas, situação que se repete no município onde nossa pesquisa foi realizada.

Em uma pesquisa que buscou investigar a educação primária no município e o seu processo de municipalização, Faria (2007) constata que o ensino público só foi implantado por iniciativa pioneira do próprio município. Segundo Faria (2007), as autoridades estavam empenhadas em expandir o número de turmas e melhorar a qualidade do ensino, tanto que, no ano letivo de 1902, cria-se a Lei nº 3, de 3 de fevereiro, com 65 artigos que estabeleciam normas para o ensino público no município. Essa lei determina, em seu Artigo 5º, que “A direção do ensino municipal cabe ao presidente da Câmara, competindo-lhe: § 1º – Nomear os professores das escolas municipais e os adjuntos” (p. 38). Percebe-se, no artigo citado, que surge, pela primeira vez, a figura do gestor escolar no município.

Minha pesquisa revelou que essa Lei nº 3, do governo municipal, foi baseada na Lei estadual nº 88, de 8 de setembro de 1892, que reformou a instrução pública do Estado. A lei nº 88 representou um grande avanço do governo estadual paulista em relação aos outros Estados brasileiros em matéria de Educação. Ela estimulou os municípios a fazerem parcerias com o Estado. (FARIA, 2007, p. 47)

Inicialmente, a gestão das escolas municipais era exercida por diretores de escola. No que diz respeito às legislações que organizam a rede municipal de ensino, observa-se que foram criadas, primeiramente, escolas municipais chamadas de “recanto infantil”, cujo objetivo era promover atendimento recreativo aos alunos, como se pode observar na Lei nº 504/57:

Artigo 1º Fica criado o Recanto Infantil “Monteiro Lobato”, cuja finalidade é assistir, educar e instruir, por meio da recreação, as crianças, colaborando assim na obra de preservação social.

Artigo 2º O Recanto Infantil, ora criado, será dirigido por uma Diretora, auxiliada pelos seguintes funcionários: 2 (duas) professoras de recreação e 2 (duas) serventes. (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 1957b)

Observa-se que, na criação do “Recanto Infantil”, a figura do diretor estava presente na EI; porém, a Lei não traz em seu texto as atribuições desse profissional. Ainda no ano de 1957, é promulgado o Decreto Municipal nº 343/1957, que aprova a regulamentação de concurso para professores, mas não prevê o cargo de Direção, apesar de o mesmo estar garantido de acordo com a Lei nº 504/57.

Foram criados outros recantos infantis no município, que existem até hoje e com as mesmas denominações de seu ato de criação; apenas uma escola foi renomeada após a sua reforma e recebeu o nome de uma professora falecida em um acidente aéreo. Atualmente, essas escolas são denominadas Escolas Municipais (EM) e continuam atendendo à demanda de Educação Infantil (creche e pré-escola), com exceção de uma, que hoje atende à Educação Especial.

O que mudou bastante no município em que a pesquisa ocorreu foi a forma de gestão das unidades escolares, pois a maior parte dessas escolas possuem apenas um gestor, sendo, em sua maioria, coordenadores pedagógicos, de acordo com a organização do módulo de pessoal vigente. Detalharemos mais à frente essa questão dos módulos.

Em 1969, o Decreto nº 959, de 15 de outubro, aprova o Regulamento Interno do Município, criando a Secretaria Municipal da Educação, Saúde e Promoção Social, cujo Departamento de Educação e Cultura era responsável pela execução das normas legais referentes à educação. Esse decreto determina, por exemplo, em seu artigo 28, inciso VI, que se deve controlar a assiduidade dos professores, mas não faz nenhuma referência ao diretor de escola. Note-se que, de acordo com a legislação vigente à época, já existia a figura do diretor escolar e sua função era prevista em lei.

Na década de 1970, a população do município crescia bastante e, conseqüentemente, seu atendimento escolar precisou se reorganizar. No ano de 1974, a Lei nº 1825 consagra o atendimento da rede municipal à educação pré-primária⁸ e ao ensino de 1º Grau, conforme aponta:

Artigo 2º O Ensino Municipal de Primeiro Grau compreenderá, além da educação de primeiro grau propriamente dita, atendendo a faixa etária dos 7 aos 14 anos, a educação no período preparatório ou pré-primário grau, atendendo às crianças de idade inferior a sete anos, e a educação supletiva do primeiro grau, para atendimento da clientela escolar da faixa etária superior a 14 anos. (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 1974)

Segundo Barroso (2017), esse processo de expansão do atendimento educacional está intimamente ligado às demandas da sociedade, em função do gradativo crescimento populacional do município, e ao atendimento às legislações federal, estadual e municipal (BARROSO, 2017).

⁸ Equivalente à atual pré-escola.

Na década de 1980, mais precisamente em 1983, foi criada a função de Coordenador Pedagógico, de acordo com o Decreto nº 3.194/83. Esse documento relaciona as professoras que deveriam exercer esse cargo e as suas respectivas atribuições:

Artigo 3º Ficam criadas as funções de Coordenadoras Pedagógicas, que serão exercidas pelas professoras abaixo relacionadas e que terão as atribuições de:

- Orientar e estar presente às reuniões de Pais e Mestres;
- Orientar as professoras nos problemas ligados aos alunos;
- Visitar as Unidades Escolares, diariamente;
- Elaborar e coordenar reuniões e treinamento pedagógico (planejadas com a Coordenadora Geral);
- Fazer o relatório de faltas e requisições de qualquer material ou compra do mesmo do seu setor;
- Confecção do livro de matrícula dos alunos do seu setor;
- Confeccionar o livro do ponto das Unidades e visitá-lo mensalmente;
- Elaborar o mapa da merenda;
- Verificar a escrituração escolar no aspecto Pedagógico e Administrativo;
- Autorizar a matrícula e transferência de alunos;
- Elaborar o Plano Escolar (planejado com a Coordenadora Geral);
- Dar ciência de todos os atos praticados à Coordenadora Geral, bem como quando houver dúvidas ou casos omissos;
- Visitar os resumos mensais das Unidades Escolares. (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 1983)

Como se vê, de acordo com o artigo 3º desse decreto, as funções do Coordenador Pedagógico eram bem semelhantes às de um Diretor de Escola. Analisando as atribuições do Coordenador Pedagógico, observa-se que se trata de um profissional que desenvolve atividades pedagógicas e administrativas, o que demonstra que a rede municipal de ensino historicamente construiu a concepção de que um único gestor poderia/deveria exercer as duas atividades (BARROSO, 2017).

Novas legislações motivaram a ampliação no atendimento aos alunos na rede municipal de ensino, principalmente a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDB nº 9.394/96, que determinavam a oferta da educação municipal prioritariamente nas etapas da Educação Infantil – creche e pré-escola – e do Ensino Fundamental. O município vinha realizando o atendimento por meio de convênios firmados com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) nos anos 1984 e 1986, através das Leis Ordinárias nº 3.525/84 e nº 3.964/86.

Somente no ano de 1986 o Decreto Municipal nº 4.162 aprova o Regimento Interno da Secretaria Municipal da Educação e Cultura, que dispõe, em seu artigo 25, sobre as competências do Diretor dos Parques Infantis e, no artigo 29, sobre as competências dos Diretores das Escolas de Ensino Supletivo de 1º e 2º Graus. O Decreto cita, ainda, em seu anexo I, o cargo de Coordenadora Pedagógica, mas não fala das competências do cargo. Em 1987, por

meio da Lei Complementar Municipal nº 4.014/87, o município regulamentou os cargos de Especialistas da Educação: Diretor de Escola, Assistente de Diretor, Coordenador Pedagógico e Orientador Pedagógico.

No ano seguinte, a Lei nº 4.451/88 estabeleceu um outro Estatuto do Magistério Público Municipal, abrangendo o atendimento ao ensino de 1º e 2º Graus e à pré-escola, sendo novamente regulamentados os cargos de Especialistas da Educação: Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional, Assistente de Diretor de Escola, Diretor de Escola e Supervisor de Ensino. Observe-se que, dessa vez, os supervisores foram incluídos. Mas essa organização durou apenas dois anos, pois a Lei Complementar nº 04/90 organizou um novo Estatuto do Magistério Público Municipal, no qual foram incluídas as diferentes formas de provimento dos cargos de docentes e especialistas. Veja o que esse estatuto normatiza a esse respeito em seu artigo 4º:

Artigo 4º O quadro de magistério é composto de cargo de provimento efetivo, em comissão, emprego e funções gratificadas, de docentes e especialistas, caracterizados pelo exercício de atividades de magistério no ensino de 1º e 2º graus e na pré-escola. I – cargos de provimento efetivo de docentes e especialistas são:

- a) Professor I;
- b) Coordenador Pedagógico;
- c) Diretor de Escola.

II – os empregos públicos de docentes e especialistas são:

- a) Professor I e III;
- b) Orientador Educacional;
- c) Assistente de Diretor;
- d) Diretor de Escola;
- e) Supervisor de Ensino.

Parágrafo Único. O exercício das atribuições de docentes e especialistas previstas neste artigo, fica condicionado ao preenchimento de requisitos de qualificação profissional específica no ensino de 1º e 2º graus, pré-escola e ensino supletivo, constantes do Anexo I, integrante desta Lei. (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 1990)

Essa forma de organização permaneceu até a criação da LDB nº 9.394/96, quando o município assegurou a adequação do Estatuto do Magistério Público Municipal às novas organizações aprovadas pela LDB, por meio da aprovação da Lei Complementar nº 68/1996. As contribuições desse Estatuto resultaram na organização da gestão escolar de forma democrática, garantindo a participação dos colegiados nas decisões da escola, como previam a CF de 1988 e a LDB de 1996. No entanto, o ingresso dos especialistas da educação também previa o “acesso” (espécie de nomeação) ao cargo, situação que entrava em desacordo com as legislações federais, pois as mesmas determinavam que o ingresso do funcionário deveria se dar por meio de concurso público.

A partir de 1997, o município passou a ter uma nova configuração do ensino, pois iniciou-se o processo de municipalização, em que o município passava a assumir os alunos, os prédios escolares, as equipes pedagógicas e técnico-administrativas que antes eram da competência do Estado. O plano previa a municipalização em três etapas sucessivas: na primeira, em 1998, dez escolas; na segunda, em 1999, oito escolas; e na terceira, no ano 2000 (último daquela gestão), cinco escolas (as de 5ª a 8ª séries) (FARIA, 2007, p. 88).

Diante de mais essa realidade, surgiu a necessidade de um novo Estatuto do Magistério para o município, o qual foi criado no ano 2000 por meio da Lei Complementar nº 115/2000. Essa Lei, no entanto, durou pouco, pois foi revogada pela entrada em vigor, a partir de 1º de janeiro de 2002, da Lei Complementar nº 138/2001, vigente até hoje. Essa LC dispõe sobre o Estatuto, Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público Municipal, e estabelece como deve ser instituído o quadro dos Especialistas da Educação:

Artigo 6º O Quadro dos Profissionais da Educação é constituído de classes de docentes e de classes de Especialistas de Educação, integradas nos Subquadros do Quadro dos Profissionais da Educação, na seguinte conformidade:

[...]

II – Classes de Especialistas de Educação

a) – Coordenador Pedagógico;

b) – Diretor de Escola;

c) – Supervisor de Ensino. (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2001)

Como se pode observar, de acordo com o exposto na LC 138/2001, o Coordenador Pedagógico, o Diretor de Escola e o Supervisor de Ensino são identificados como “especialistas de educação”. A mesma Lei prevê, ainda, em seu artigo 7º (alterado pela LC nº 333/2011), que poderá haver a função de Assistente de Diretor de Escola:

Artigo 7º Além das classes previstas no artigo anterior, poderá haver ainda a função de Assistente de Diretor de Escola, Professores de Atendimento Educacional Especializado, Professor Pluridocente e Professor Formador/Capacitador, na forma a ser estabelecida em Regulamento. (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2011)

Para organizar o módulo de pessoal nas unidades escolares, inclusive no que se refere aos gestores, identificados como Especialistas de Educação, o município criou o Decreto nº 9.674, de 18 de junho de 1998, que estabelece “o módulo de pessoal das Escolas Municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos”. Esse decreto sofreu algumas alterações em função da publicação do Decreto nº 9.969/98. Observe-se, a seguir, o que o decreto vigente determina, em seu anexo I, quanto ao número de gestores por unidade escolar:

Quadro 11 – Módulo de pessoal nas unidades escolares.

Escola Municipal	Nº de turnos e/ou classes	Diretor de Escola	Assistente de Diretor de Escola	Coordenador Pedagógico
EMEI	Até 7 classes			1
EMEI	8 classes	1		
EMEI	A partir de 9 classes	1		1
EMEI	2 turnos com mais de 20 classes	1		1
EMEF	A partir de 9 classes	1		1
EMEF	2 turnos com 18 classes ou mais	1	1	1
EMEF	3 turnos com mais de 20 classes	1	1	1

Fonte: SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 1998.

O decreto traz, ainda, duas notas com as seguintes colocações:

(*) Os diretores de EMEIs que permanecerem em escolas com menos de 9 classes deverão assumir também a parte pedagógica da escola.

(**) Os coordenadores que estiverem em escola com menos de 10 classes deverão completar esse mínimo com as creches próximas à unidade. (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 1998)

De acordo com o observado no Quadro 10, nota-se que os gestores de escolas de Educação Infantil do município investigado atuam, em sua maioria, sozinhos, pois se a escola tiver até 7 classes, a gestão será feita somente pelo coordenador pedagógico, ou seja, ele também ficará responsável pelas tarefas administrativas. A escola onde existam 8 classes será gerida apenas por um diretor de escola, e o mesmo deverá assumir, também, as funções pedagógicas. Em escolas com 9 classes ou mais, temos a presença de dois gestores (diretor e coordenador) atuando conjuntamente.

É importante ressaltar que o Estatuto do Magistério Público Municipal, instituído pela Lei Complementar nº 138/2001, não regulamenta as atribuições e funções de Diretores de Escola, Assistentes de Diretor de Escola e Coordenadores Pedagógicos. Essas atribuições somente foram regulamentadas pela Lei nº 384/2013, que estabeleceu a criação de cargos a fim de comporem a carreira do magistério com vistas ao último concurso público de Especialistas da Educação, realizado em 2013.

Apresentamos, a seguir, os quadros 11 e 12, que trazem as atribuições, respectivamente, do Diretor de Escola e do Coordenador Pedagógico, segundo a Lei nº 384/2013:

Quadro 12 – Atribuições do cargo de Diretor de Escola segundo a Lei nº 384/2013.

1	Assegurar o cumprimento da legislação em vigor, bem como dos regulamentos, diretrizes e normas emanadas da administração superior.
---	--

2	Responder pelo cumprimento, no âmbito da Escola, das leis, regulamentos e determinações, bem como dos prazos estabelecidos pelas autoridades superiores para execução dos trabalhos.
3	Representar a Escola, responsabilizando-se por seu funcionamento perante os órgãos de ensino e do Poder Público.
4	Assumir, juntamente com a Coordenação Pedagógica, a responsabilidade formal pelas atividades de planejamento no âmbito da Escola, coordenando a elaboração, execução e avaliação da Proposta Pedagógica e do Plano Escolar.
5	Promover condições que favoreçam a atividade profissional da equipe escolar, bem como a boa utilização de todos os recursos físicos e materiais da escola.
6	Garantir o bom funcionamento da escola.
7	Garantir as informações aos pais ou responsáveis sobre a frequência e o desempenho dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica.
8	Garantir a articulação e integração da Escola com as famílias e a comunidade.
9	Expedir determinações necessárias à manutenção da regularidade dos serviços.
10	Zelar e coordenar as atividades relativas à manutenção e conservação do prédio escolar, mobiliário e equipamento da Escola, juntamente com a Administração Municipal.
11	Supervisionar e orientar as atividades complementares.
12	Orientar ou executar os serviços de secretaria.
13	Convocar e presidir as reuniões dos órgãos colegiados e das instituições auxiliares da Escola.
14	Presidir as solenidades e cerimônias da escola.
15	Representar a escola em atos oficiais e atividades da comunidade.
16	Assinar todos os documentos relativos à vida escolar dos alunos, expedidos pela escola.
17	Apurar ou fazer apurar irregularidades de que venha a tomar conhecimento no âmbito da Escola, com a SME.
18	Autorizar a matrícula e transferência dos alunos.
19	Lavar termos de abertura e encerramento de livros oficiais da escola, rubricando-os.
20	Garantir a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos.
21	Receber, informar e encaminhar documentos.
22	Encaminhar, na sua área de competência, os recursos e processos, bem como petições, representações ou ofícios dirigidos a qualquer autoridade e/ou remetê-los devidamente informados a quem de direito, nos prazos legais, quando for o caso.
23	Delegar atribuições e competências aos funcionários, assim como designar comissões para execução de tarefas especiais.
24	Avocar de modo geral, e em casos especiais, as atribuições e competências de qualquer funcionário ou servidor.
25	Organizar o horário de trabalho da equipe escolar, zelando pela consequente atribuição de classes/aulas, de acordo com a legislação pertinente, as normas previstas e as necessidades da unidade escolar.
26	Atestar a frequência mensal, bem como responder pelas folhas de frequência para efeito de pagamento do pessoal.
27	Registrar e encaminhar à SME/Supervisão as irregularidades na frequência de que venha a tomar conhecimento.
28	Dar exercício a funcionários.
29	Autorizar a saída do servidor de apoio operacional durante o expediente, e no caso de docente, decidir juntamente com o Coordenador Pedagógico.
30	Articular o processo de avaliação dos profissionais que atuam na unidade escolar.
31	Controlar o recebimento e consumo dos gêneros alimentícios destinados à merenda escolar.
32	Decidir quanto às questões de emergência ou omissas no regimento escolar, representando às autoridades superiores.
33	Executar quaisquer outras atividades correlatas.

Fonte: SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2013.

As atribuições do Diretor de Escola, neste município, totalizam trinta e três itens e apresentam uma grande concentração de aspectos administrativos da gestão escolar, com questões de ordem da vida escolar, além da organização da equipe escolar e da integração da

escola com a família e a comunidade, garantindo, junto com o Coordenador Pedagógico, a elaboração e execução da proposta pedagógica.

Quadro 13 – Atribuições do cargo de Coordenador Pedagógico segundo a Lei nº 384/2013.

1	Organizar e coordenar as atividades da programação pedagógica inseridas na Proposta Pedagógica.
2	Elaborar a programação das atividades de sua área de atuação, assegurando a articulação com as demais programações da escola e utilização dos recursos técnico-pedagógicos e multimeios.
3	Elaborar diagnósticos e projetos para o enriquecimento do Currículo Escolar.
4	Acompanhar, avaliar e controlar o desenvolvimento das atividades e projetos programados.
5	Prestar assistência pedagógica aos professores, visando assegurar a eficiência do desempenho dos mesmos, para melhoria do processo educativo: a) propondo técnicas e procedimentos; b) estabelecendo a organização das atividades; c) propondo sistemática de acompanhamento do desempenho do aluno; d) assegurando o cumprimento das teorias, metodologias, atividades e projetos estruturados na proposta político-pedagógica.
6	Coordenar, juntamente com o Diretor, as atividades de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).
7	Organizar, junto com a Direção: a) agrupamentos dos alunos; b) organização de horários de aulas, de atividades, projetos e Calendário Escolar; c) utilização de recursos didáticos da Escola; d) programas de capacitação de funcionários e professores; e) projetos de envolvimento da comunidade.
8	Elaborar relatórios de suas atividades, entregando-os ao Diretor, e participar da elaboração do relatório anual da Escola.
9	Avaliar a atuação dos professores e funcionários juntamente com a direção.
10	Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos docentes.
11	Controlar a frequência dos docentes nas atividades pedagógicas semanais.
12	Registrar e encaminhar ao Diretor as irregularidades na frequência de que venha a tomar conhecimento.
13	Garantir o atendimento aos pais pelos docentes, agendando, coordenando e registrando as entrevistas.
14	Garantir e controlar, junto aos docentes, a execução das horas de atividades de preparo de materiais.
15	Atender alunos, pais e Conselho Tutelar para orientação educacional e informações gerais sobre os alunos.
16	Acompanhar e apoiar os alunos com dificuldades no processo de aprendizagem de leitura, escrita e cálculo, a fim de integrá-los ao nível da turma.
17	Organizar, acompanhar e avaliar o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, conjuntamente com os docentes, e encaminhá-los a outros atendimentos necessários para seu amplo desenvolvimento.
18	Proporcionar, junto com docentes, condições de integração dos alunos na vida escolar mediante atividades de socialização.
19	Organizar atividades de natureza pedagógica, científica e cultural, que envolvam efetivamente a comunidade.
20	Substituir o Diretor e/ou o Assistente de Direção em suas ausências.
21	Executar quaisquer outras atividades correlatas.
22	Proporcionar soluções técnicas e organizacionais para gestão das relações interpessoais, no âmbito da coordenação pedagógica.

Fonte: SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2013.

3.2 As participantes da pesquisa

O universo de diretores atuando na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto é de 52, sendo que 27 deles atuam na gestão de creches (0-3 anos) e os outros 25, na gestão da pré-escolas (4-5 anos). Quanto aos Coordenadores Pedagógicos, o município conta com 66 deles atuando nas escolas infantis, sendo que 30 atuam em creches e 36, em pré-escolas.

Participaram da pesquisa gestoras de unidades escolares de Educação Infantil, que deram sua anuência ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no primeiro semestre de 2018. O critério de escolha das participantes foi o de serem gestoras da rede municipal de ensino, e a escolha do local de trabalho (escola em que atuam) ocorreu de acordo com a região em que a escola se insere, no intuito de realizar, assim, um mapeamento abrangente dos aspectos gestores dentro do município.

Quadro 14 – Mapeamento das escolas participantes da pesquisa.

Unidade Escolar	Região em que se situa	Número de alunos	Número de turmas	Número de docentes	Número de gestores	Cargo/função do gestor na UE
E1	Leste	160	8	14	1	Diretor
E2*	Leste	371	17	29	2	Diretor e Coord. Pedagógico
E3	Norte	205	11	15	2	Diretor e Coord. Pedagógico
E4	Norte	200	9	12	2	Diretor e Coord. Pedagógico
E5*	Oeste	200	9	19	2	Diretor e Coord. Pedagógico
E6	Sul	165	9	9	1	Diretor
E7*	Norte	292	14	20	2	Diretor e Coord. Pedagógico

* Escolas que possuem duas unidades (prédios).

Fonte: Consulta *on-line* a SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, Demandanet – Recursos Humanos, em 27/04/18.

O total de participantes foi de 7 Diretoras de Escola, selecionadas a partir da observação do mapa de setores utilizado pelo Setor de Protocolo da Secretaria Municipal para o envio e recolhimento de malotes de documentos das UEs. Considerando o que estabelece o Decreto nº 9.969/98 sobre o módulo de pessoal das escolas municipais de Educação Infantil, conforme exposto no quadro 10, e a realidade observada, conforme apresentada acima, no quadro 13, percebe-se que, na Escola 6, esse módulo não está sendo cumprido. De acordo com a gestora dessa escola, a mesma teve um aumento recente no número de turmas, e a SME, até o momento da pesquisa, não havia enviado para a unidade escolar o outro gestor, no caso, o Coordenador Pedagógico.

As participantes do estudo foram caracterizadas de acordo com idade, sexo, formação inicial e continuada, atuação docente, tempo de experiência na função de Diretora de Escola, instituição de ensino que frequentaram e forma de ingresso na carreira, conforme apresentado no Quadro 15:

Quadro 15 – Conhecendo os sujeitos da pesquisa.

SUJEITO	IDADE	SEXO	FUNÇÃO/CARGO	TEMPO DE DIREÇÃO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ATUAÇÃO DOCENTE INICIANTE	PÓS-GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO QUE FREQUENTOU	FORMA DE INGRESSO
D1	38	F	Diretor de Escola	5 anos	Magistério e Pedagogia	PEB I	Psicopedagogia; Tecnologias da Educação	Privada	Concurso Público
D2*	67	F	Diretor de Escola	11 anos	Letras e Pedagogia	PEB I; PEB II	Especialização Linguística	Privada	Concurso Público
D3	41	F	Diretor de Escola	13 anos	Magistério e Pedagogia	PEB I	Psicopedagogia; Gestão escolar	Privada	Concurso Público
D4	53	F	Diretor de Escola	18,5 anos	Magistério e Pedagogia	PEB I	Psicopedagogia (não concluiu)	Privada	Concurso Público
D5*	38	F	Diretor de Escola	9 anos	Pedagogia	Secretária escolar; PEB I	Psicopedagogia Clínica e Institucional	Privada	Concurso Público
D6	54	F	Diretor de Escola	18 anos	Educação Física e Pedagogia	PEB II; PEB I	Metodologia do Ensino Superior	Privada	Concurso Público
D7*	42	F	Diretor de Escola	4 anos	Magistério e Pedagogia	PEB I	Psicopedagogia; Educação Empreendedora e Especial	Privada	Concurso Público

Fonte: Trabalho de campo/entrevistas realizados de janeiro a março de 2018/*escolas que possuem duas unidades

Como se pode observar, trata-se de um grupo todo do sexo feminino. Esse perfil de gestor se encontra próximo daquele traçado por Campos (2012), cuja pesquisa se concentrou em 180 instituições de EI públicas e conveniadas de seis capitais brasileiras. Essa pesquisa verificou um expressivo percentual de mulheres no cargo de direção: 98,3% do total pesquisado. Assim, constata-se uma predominância do sexo feminino no magistério, inclusive nos cargos de gestão. A experiência docente das participantes da pesquisa é variada: algumas iniciaram a carreira atuando como PEB I, outras como PEB II; outra gestora disse, ainda, que iniciou a carreira como secretária de escola e que essa função acabou auxiliando-a quando ingressou na gestão. O grupo é composto por profissionais que atuam na direção escolar há pelo menos quatro anos, tendo a gestora mais experiente dezoito anos e meio de atuação.

A formação da maior parte dessas profissionais é marcada pela formação em Nível Médio na modalidade Normal, Magistério (D1, D3, D4 e D7), e, posteriormente, pela formação

de Ensino Superior em Pedagogia. Observa-se, também, que 6 participantes concluíram pelo menos um curso de pós-graduação *lato sensu*; apenas D4 relatou não ter concluído a Especialização em Psicopedagogia por ela iniciada, faltando a entrega do Trabalho de Conclusão de Curso. Nenhuma gestora possui pós-graduação *stricto sensu*.

Outro fato que chama a atenção se refere ao curso de formação específica para atuar na gestão (Pedagogia): todas as participantes da pesquisa estudaram em instituições privadas de Ensino Superior. Sobre a forma de provimento do cargo na gestão escolar, está claro que todas ingressaram por meio de concurso público, o que significa que são efetivas na rede municipal. Sobre essa forma de ingresso na gestão, Paro (2003) pontua:

Quando se trata da escolha do diretor da escola pública, no Brasil, é preciso ter bem claro o tipo de desempenho que se espera do futuro ocupante do cargo e saber se o concurso, isoladamente, tem condições de aferir a presença da necessária aptidão nos candidatos (p.20).

Observe-se, ainda, que todas as participantes da pesquisa ocupam o cargo de Diretor de Escola, fato que se deve a uma reorganização anual que acontece na rede, chamada de Remoção por Títulos. Ocorre que, no momento em que solicitamos, junto à Secretaria de Educação do município (SME), a autorização para a realização da pesquisa, algumas das escolas por nós selecionadas possuíam cargos de Coordenadores Pedagógicos, mas no momento em que a pesquisa se realizou, essas escolas contavam com o cargo de Diretor, devido a Remoção por Títulos citada acima, sendo inviável, naquele momento, refazer o pedido de autorização.

Por fim, cabe ressaltar que uma das gestoras, que ocupava o cargo de Coordenadora Pedagógica e era a única responsável pela gestão em sua escola, desistiu de participar da pesquisa. Outra delimitação estabelecida para a pesquisa foi que, nas escolas onde houvesse os dois cargos de gestão (Diretor e Coordenador Pedagógico), a pesquisa seria realizada apenas com o gestor que exerce a função de Diretor de Escola, o que ocorreu em quatro escolas.

4 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, buscamos responder aos objetivos propostos neste estudo. Procura-se, por meio da organização de quadros, sistematizar aquilo que foi informado pelas participantes da pesquisa sobre sua atuação profissional como gestoras na rede de ensino investigada. Esses quadros são seguidos de uma breve discussão, subsidiada pelo referencial teórico adotado para este estudo, sobre alguns aspectos das respostas das entrevistadas.

Optou-se por manter as falas das participantes de forma literal, a fim de que possam melhor expressar a realidade investigada. Esclarecemos, ainda, que recorreremos a excertos específicos das falas das entrevistadas que dialogam com o referencial teórico desta pesquisa.

Procuramos evidenciar, através das falas das participantes, os motivos que as mesmas apresentaram em relação a escolha da profissão, o tempo que atuaram como docentes, as contribuições e/ou lacunas dos cursos de formação inicial, contribuições ou defasagens dos cursos de pós-graduação, bem como a participação delas em cursos de formação continuada, qualificação e/ou treinamento, atualização das gestoras em sua área de atuação, a trajetória percorrida por elas até o momento de ingresso na gestão.

No intuito de compreender melhor os aspectos da gestão no município onde a pesquisa ocorreu, buscamos compreender as atividades diárias realizadas pelas diretoras, as que são consideradas, segundo as diretoras, as mais importantes para o funcionamento da escola, a percepção de si enquanto gestoras, sua relação com os alunos, equipe escolar e comunidade, os conhecimentos necessários para atuar na gestão, as fontes de saberes desses conhecimentos, o funcionamento das escolas, a estrutura das unidades escolares, as dificuldades e/ou facilidades no desempenho da função, o atendimento aos docentes, o projeto político-pedagógico, os colegiados e o uso dos documentos orientadores do trabalho na escola disponibilizados pelo MEC. Dessa forma, buscamos compreender, como acontece a atuação gestora neste município e as contribuições desta atuação junto as escolas da rede municipal.

Os motivos que levaram as participantes à escolha da profissão são apresentados no Quadro 16:

Quadro 16 – Motivos da escolha da profissão.

Participantes	Quais os motivos que a levaram a atuar nessa profissão?
D1	<i>Contribuir mais com a educação. Sair de uma zona de conforto (sala); queria mais motivação.</i>
D2	<i>Acho que por influência da minha mãe (era professora). Atuo desde os 18 anos como professora na educação.</i>
D3	<i>Minha mãe era professora – 35 anos – e também coordenadora. Segui esse caminho, educação, filha de professora... e na gestão foi uma coisa natural, na época indicação (Olímpia), e fui indicada pela diretora, convite, para atuar na coordenação, durante 2 anos, e ajudava na direção e me identifiquei.</i>
D4	<i>Primeiro, por gostar da educação desde criança, por afinidade, interesse, gostar.</i>
D5	<i>Foi vontade de se tornar gestor, contribuir com a organização da escola, dos espaços.</i>
D6	<i>Eu era professora e sempre gostei da área administrativa.</i>
D7	<i>Eu gosto de estar em contato com as pessoas, direcionar os trabalhos, a educação é uma coisa muito envolvente, leva a gente a perceber a construção do conhecimento, os avanços profissionais dos professores, funcionários.</i>

Percebe-se que, no geral, a escolha da profissão acontece por meio da relação com a atuação em sala de aula, por motivos que levam as participantes a querer fazer algo a mais pela educação, por sentirem-se desafiadas e que possuem o perfil para atuar na gestão. Algumas até citaram a influência de suas mães, que também foram professoras e/ou gestoras.

D5 aponta um motivo importante para a escolha da profissão: “[...] *contribuir com a organização da escola, dos espaços*”.

Libâneo (2015) discorre sobre a necessidade da organização e da gestão no currículo dos cursos de Pedagogia e dos cursos de Licenciatura em geral, em disciplinas com diferentes nomenclaturas, enfatizando sua importância, principalmente no dia a dia da escola:

Tem-se como pressuposto a crença de que a escola é o centro de referência, tanto das políticas e planos da educação escolar quanto dos processos de ensino e aprendizagens na sala de aula, e que de nada adiantarão boas políticas, planos de ação e eficazes estruturas organizacionais, se não for dada a devida atenção aos aspectos internos da escola, isto é, objetivos, estrutura, dinâmica organizacional, relações humanas, práticas formativas e procedimentos de avaliação, que buscam atingir a qualidade cognitiva e operativa da aprendizagem dos alunos. (LIBÂNEO, 2015, p. 18)

Ainda segundo Libâneo, como educadores responsáveis pela formação intelectual, afetiva e ética dos alunos, precisamos adquirir consciência das determinações sociais e políticas, das relações de poder existentes nas esferas administrativa e pedagógica do sistema, para analisar, de forma consciente, como isso afeta as decisões e ações desenvolvidas na escola e nas salas de aula. Para Lück (2008), as dimensões de organização objetivam a preparação, a ordenação, a provisão de recursos e a sistematização do trabalho a realizar; objetivam garantir uma estrutura básica para a implementação dos objetivos educacionais. Elas não promovem diretamente os resultados desejados, mas são imprescindíveis para que as dimensões capazes de o fazer sejam mais efetivas.

Não se deve analisar nenhum problema da organização escolar de forma isolada, mas sob diferentes perspectivas. Essa forma de ver a dinâmica da vida da escola considera a organização escolar como uma instituição aberta, cuja estrutura e processos de organização e gestão são constantemente construídos pelas pessoas que atuam na escola – diretores, coordenadores pedagógicos, professores e funcionários – e também pelos seus usuários: alunos, pais e comunidade. Para tanto, é necessária a qualificação teórica dos integrantes da equipe escolar, de modo que estejam todos capacitados a fazer uma análise da prática e, com isso, aprender ideias, saberes, experiências, etc., na própria situação de trabalho.

No quadro 16, a seguir, as participantes informam há quanto tempo concluíram sua formação inicial, que lhes permitiu atuarem como professoras antes do ingresso na gestão. Nele, vemos reforçada a importância da formação de professores com conhecimentos a respeito da organização e da gestão do sistema educacional e das escolas, mencionados anteriormente, o que fará toda a diferença nas ações diárias da escola.

Quadro 17 – Tempo de formação docente.

Participantes	Há quanto tempo você concluiu essa formação? Gostaria de tecer comentários sobre esse curso?
D1	<i>Concluí a graduação em 2001.</i>
D2	<i>Na década de 70.</i>
D3	<i>Em 2007 a Pedagogia. Foi um excelente curso (bom), professores “velhos” com bastante dados de atuação.</i>
D4	<i>Há vinte anos o magistério, dezenove a Pedagogia. Dar embasamento teórico, estágio, mas acho que, na prática, conseguimos aprender coisas. Na Pedagogia, não tive tanto conhecimento.</i>
D5	<i>Pedagogia, 2003. O curso foi bastante teórico, não tivemos muitas práticas; bastante teoria.</i>
D6	<i>Curso de três anos. Terminei em 1995.</i>
D7	<i>Dezoito anos. O curso foi bom, complementou assuntos do magistério, foi mais aprofundado, complementou a parte de gestão, administração escolar.</i>

Aqui, destacamos a fala de D7, na qual ela se refere ao curso de formação inicial para atuar na gestão, a Pedagogia: “[...] complementou a parte de gestão, administração escolar”. É necessário ressaltar que a formação dos profissionais do ensino sofreu muitas mudanças com a LDB nº 9.394/96. Antes das mudanças consolidadas por essa lei federal, havia duas maneiras de formar professores: o magistério em nível de 2º grau (atual Ensino Médio) e a formação em licenciatura em curso superior. A referida LDB ampliou essas modalidades: a formação em nível médio, para atuação apenas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi praticamente extinta. De acordo com a legislação, a formação docente deve ser realizada em universidades e Institutos Superiores de Educação (ISEs), vinculados ou não às universidades. Os ISEs mantêm cursos de formação de professores de Educação Básica e o curso Normal Superior e, ainda, programas de formação pedagógica para diplomados em

nível superior que queiram atuar na Educação Básica e participar dos programas de educação continuada para profissionais da educação dos diversos níveis, atuando ainda em cursos de pós-graduação. Esta última modalidade recebeu fortes críticas do meio educacional, segundo o qual a formação docente deveria ser oferecida tão somente nas universidades (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012).

No quadro 18, sintetizamos as respostas das gestoras sobre as contribuições do curso de Pedagogia para o desenvolvimento do trabalho dentro da unidade escolar. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) mostram que a natureza e a identidade dos cursos de Pedagogia têm provocado inúmeras discussões entre pesquisadores e formadores de professores. De acordo com os autores, depois de calorosas discussões envolvendo o MEC e os movimentos de debate organizados por educadores e pesquisadores, foi homologada a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, que estabelece, em seu artigo 2º, que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos:

A formação de profissionais para a educação básica, nas áreas de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional – os chamados especialistas –, deve realizar-se em cursos de graduação plena em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, sendo garantida, nessa formação, a base nacional comum. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 276-277)

A seguir, analisaremos as contribuições do curso de Pedagogia para a atuação das gestoras sujeitos da pesquisa.

Quadro 18 – Contribuições do curso de formação inicial.

Participantes	Você poderia especificar as contribuições de seu curso de formação inicial para a função que exerce hoje dentro da unidade escolar?
D1	<i>Pedagogia, embasamento teórico reduzido. A pedagogia não me deixou pronta par atuar. No magistério (CEFAM), tive mais preparo para atuar em sala; na gestão, a parte teórica é melhor (Pedagogia).</i>
D2	<i>Contribuiui na área de administração e gestão. Tinha, naturalmente, a parte pedagógica. Eu já era efetiva na rede estadual como PEB II, na área de Letras. Na época, havia dispensa para quem já tinha outra graduação, dispensa de disciplina.</i>
D3	<i>Na área da gestão, disciplinas que abordavam leis e políticas públicas. Os professores fizeram um excelente trabalho, trouxeram a história da educação, o que era gestão escolar e, depois, políticas públicas, e contribuiu muito.</i>
D4	<i>Embasamento teórico; tem a parte administrativa, que é geral, mas o sistema se organiza de outra forma, algumas alterações que a gente vai aprendendo na prática.</i>

D5	<i>Lembro poucas coisas, alguns teóricos que contribuíram para a prática pedagógica no Ensino Fundamental, porque no Infantil eu acho que não teve, estou aprendendo.</i>
D6	<i>Difícil, você nua e crua. Já era professora, já estava na área, fazia pós-graduação em Metodologias, para a postura, amadurecimento, mas em relação aos conteúdos, aproveitam-se poucas coisas.</i>
D7	<i>Na parte das áreas que trabalham administração escolar, contribuiu bastante, trouxe a função da escola, legislação; na parte pedagógica, didática, teoria, os estágios, que são a parte prática, pois fui atuar na secretaria (estágio). A diretora pediu que fizesse leituras (regimento e legislação), vi matrículas... essa parte do estágio contribuiu muito para a minha prática, atender telefone, se identificar enquanto alguém da secretaria, atendimento na secretaria, observação de livros de secretaria, histórico escolar, análise dos documentos escolares, acompanhar os HTPCs, o coordenador, observar o pátio, a rotina da escola.</i>

Duas gestoras (D1, D6) relatam que tiveram pouco embasamento teórico no curso de Pedagogia; D4 pontua o embasamento teórico e a parte administrativa do curso, mas destaca que algumas coisas se aprendem na prática diária. Outra informação que chama a atenção, para os propósitos deste estudo, encontra-se na resposta de D5, que consegue se lembrar das contribuições pedagógicas de seu curso de formação inicial para a atuação no Ensino Fundamental, mas chama a atenção para o fato de não ter havido contribuições para atuar na Educação Infantil; afirma estar aprendendo na prática. Kramer (2011) aponta, em sua pesquisa, a disputa entre o Ensino Fundamental (concebido como essencial) e a Educação Infantil (entendida como o luxo, o acessório). É possível verificar, portanto, na fala de D5, o destaque e a importância atribuídos pelos cursos de formação inicial ao Ensino Fundamental, colocando a Educação Infantil em segundo plano.

O relato de D7 evidencia algo importante ao mencionar práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas pelo Diretor de Escola. Observe-se que os afazeres por ela citados compreendem muito mais atividades e direcionamentos administrativos do que atividades destinadas às situações pedagógicas, o que pode ser percebido até mesmo nos momentos de aprendizagem, no caso em questão, no cumprimento dos estágios escolares. Segundo Paro (2015), na área da administração escolar, o senso comum divide as atividades entre pedagógicas e administrativas e, contrariamente à concepção do autor, não considera o caráter administrativo no processo pedagógico, constatação exemplificada na fala de D7. Observa-se, na fala da diretora acima, que os afazeres por ela citados compreendem muito mais atividades e direcionamentos administrativos do que atividades destinadas às situações pedagógicas. Ferreira (2016) afirma que, na Educação Infantil, os alunos são crianças de 0 a 6 anos, que aprendem por meio do brincar. Dessa forma, a gestão deve concentrar suas atividades na apropriação da cultura por parte das crianças, que devem participar da educação enquanto sujeitos ativos. Isso ocorrerá por meio das brincadeiras e de experiências significativas proporcionadas pelas professoras e pela gestão. A autora também constata que há uma

incompreensão acerca das formas como a criança aprende e se desenvolve, bem como sobre o papel a ser desempenhado pela gestão escolar.

No quadro a seguir, busca-se relacionar a existência ou não de lacunas e/ou defasagens nos cursos de formação inicial dos sujeitos desta pesquisa.

Quadro 19 – Lacunas ou defasagens no curso de formação inicial.

Participantes	Você apontaria alguma lacuna e/ou defasagem em seu curso de formação inicial? Se sim, relacione qual(is).
D1	<i>Precisava ter uma formação melhor na parte prática de sala de aula.</i>
D2	<i>Fiz letras em São Paulo, na Mackenzie, curso muito bom, exigia muito. No curso de Pedagogia, em Jales, achei muito “light”, mais fraco.</i>
D3	<i>Era uma complementação, mas eu já atuava, porque a universidade não prepara tudo, mas para quem atua é bem rico.</i>
D4	<i>Faltou sim, conteúdo, muita coisa aprende na prática, principalmente na parte administrativa. Aprendemos muito do pedagógico e falta o administrativo, pedagógico é a alma da escola, para alguns procedimentos deveríamos estar mais preparados, ver mais legislações.</i>
D5	<i>Eu acredito que sim, embasamento na Educação Infantil foi pouco, o curso deveria ter uma exigência maior, como pesquisas e estudos acadêmicos.</i>
D6	<i>Acho que sim, mas a gente tem que ir atrás também.</i>
D7	<i>Sim. Por exemplo, tem matérias que o curso traz que poderia ter se aprofundado. Exemplo: Cálculo, APM, Estatística, precisa ser mais aprofundado, o gestor precisa disso, as verbas, os gastos, sobre legislação, algo mais específico na questão financeira, a questão sobre o jurídico também falta, até na SME precisaria, a gente não sabe o que pode e o que não pode fazer.</i>

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) afirmam que a profissionalização de educadores diz respeito às características profissionais de professores, especialistas em educação e funcionários da educação, tendo em conta os elementos contextuais que definem a escola hoje. Dentre as condições de conceituação profissional destacadas pelos autores, encontram-se os requisitos de formação. Observa-se, no quadro acima, que as participantes tecem críticas a seus cursos de formação inicial (Pedagogia). D1 aponta que o curso por ela realizado precisava ter oferecido uma melhor formação na parte prática de sala de aula. Apesar de sua resposta não incidir diretamente em sua atuação na gestão, nota-se que ela enfrentou certa dificuldade enquanto docente, e isso não deixa de ter relação com a atuação na gestão, uma vez que a atuação docente é condição mínima para esta. No município onde a pesquisa foi realizada, exigiu-se, no último concurso público, experiência mínima de cinco anos como docente para o ingresso na carreira de Especialista da Educação. O capítulo referente à Educação, na Constituição Federal de 1988, determina que a valorização dos profissionais da educação deve ser realizada mediante a garantia, nos planos de carreira, de ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

A diretora 2 faz uma comparação entre sua formação em Pedagogia e seu primeiro curso superior, Licenciatura em Letras; cita o fato de que o curso de Pedagogia foi mais fraco. D4

também acredita que faltou conteúdo em sua formação inicial e que muita coisa se aprende na prática, principalmente na parte administrativa. Tal constatação também é defendida pela diretora 3, que relata que já atuava na área e pontua que a universidade não prepara para tudo. Novamente, aparece um relato – de D5 – dizendo que falta preparo para atuar na Educação Infantil, especificamente: “[...] *embasamento na Educação Infantil foi pouco, o curso deveria ter uma exigência maior, como pesquisas e estudos acadêmicos*”.

Bernadete Gatti (2010) fala a este respeito em suas pesquisas, observou que os cursos de graduação que formam professores polivalentes (pedagogia) cresceram muito, cerca de 94% entre os anos de 2001 e 2006. Dentre as maiores preocupações apontadas por Gatti (2010, p. 1361) destaca-se o “baixo nível de conclusão desses cursos, que se situava na taxa média de 24% conforme dados do INEP/MEC 2006”. A problemática apontada pela autora não consiste no fato dos cursos serem ofertados por instituições particulares em si, mas há a observância de um aligeiramento desses cursos, com cargas horárias reduzidas, estágios reduzidos, falta de supervisão a estes estágios, entre outros:

De qualquer modo, o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas (GATTI, 2010, p.1358).

Quando questionadas sobre a contribuição de seu curso de pós-graduação para a função que exercem hoje dentro da escola, seus relatos, no geral, são positivos. Elas apontam, de várias formas, as contribuições desses cursos para sua atuação; no entanto, a maioria das gestoras expressa, de forma bem sintética, que essas contribuições estão relacionadas diretamente com os contextos de sala de aula.

Quadro 20 – Contribuições do curso de pós-graduação para a atuação como gestor.

Participantes	Você poderia especificar as contribuições de seu curso de pós-graduação para a função que exerce hoje dentro da unidade escolar?
D1	<i>Fiz Tecnologia da Educação, foi ótimo, dá respaldo para o trabalho em sala de aula. O curso de Psicopedagogia dá mais embasamento na gestão.</i>
D2	<i>Sou a eterna professora de Língua Portuguesa, fico corrigindo tudo (risos), sou muito crítica, a coordenadora corrige tudo, eu corrijo mais, tenho facilidade para escrever, a gente lê muito. Em sala de aula isso era mais interessante, no Ensino Fundamental oferecia muita leitura, lia histórias, isso era uma contribuição muito boa.</i>
D3	<i>O curso da UFSCar foi muito interessante, teve uma ótima teoria, metade do curso era EaD e a outra, presencial, com vários módulos, todos voltados para a prática, havia muita discussão</i>

	<i>e, ao final, apresentávamos um plano de ação. Tudo bem relacionado com a gestão, o curso foi muito bom.</i>
D4	<i>Acredito que sim (sobre contribuições), alguns encaminhamentos com alunos e professores, para lidar com situações pontuais, foi útil, foi bom.</i>
D5	<i>Ter essa visão do aluno como um todo, entender os procedimentos de saúde, no sentido de atendimentos.</i>
D6	<i>Acho que meu curso de pós teoricamente me ajudou bastante, a filosofia, me ajudou mais até que a própria faculdade.</i>
D7	<i>A Psicopedagogia e a Educação Especial são cursos relacionados a inclusões, é uma área muito importante que temos na educação, busquei muito desse material para me ajudar. Já Educação Empreendedora foi muito importante porque a escola pode ser empreendedora. Isso não significa vendas, mas abrir horizontes, tem vários cursos de empreendedorismo que trazem vários temas, mediação de conflitos, gestão de projetos, gestão de pessoas. Existem várias redes, empreendedorismo social, o que pode ser feito para ajudar um familiar, o que fica próximo para atuar, questões ambientais, tudo isso está muito presente no empreendedorismo. Não é pensar local, é pensar global, no muito, no todo, as pessoas e o ambiente. Concluí esse curso em 2012. Indicam trabalhos empreendedores desde criança, ensinam o que é poupar, consumismo, economia, desperdício, consumo adequado. Os outros dois cursos eu fiz porque recebi alunos de inclusão e não tive formação específica para lidar com os alunos... eu, o aluno e mais trinta e dois alunos, não tinha estagiário... Busquei um curso de Educação Especial, crianças Down, autismo, surdo, cego, braille, paralisia... Não tinha formação na rede, eu é que tinha que buscar. Hoje estamos muito evoluídos em termos de formação.</i>

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) têm uma rica literatura sobre o desenvolvimento profissional; mencionam que essa área de atuação se refere ao aprimoramento profissional do pessoal docente, técnico e administrativo no próprio contexto de trabalho. Abdalla (1999), citada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), em um estudo sobre o desenvolvimento profissional do professor, analisa as relações entre trabalho docente e organização escolar e aponta quatro elementos que interferem nessas relações: a gestão, o projeto político-pedagógico, a organização e articulação do currículo e o investimento no desenvolvimento profissional dos professores.

Nesse sentido, cabe destacar o papel da direção e da coordenação pedagógica da escola no apoio e sustentação desses espaços de reflexão, investigação e tomada de decisões. Em sua pesquisa, Ferreira (2016) considera que a gestão na instituição deve se preocupar em oferecer acesso aos bens culturais para que, assim, os sujeitos (as crianças) se atualizem historicamente.

No quadro 20, fica evidente a contribuição desses cursos de pós-graduação para o aprimoramento profissional. Quando questionadas sobre eventuais lacunas e/ou defasagens desses cursos, nota-se que apenas D1 faz alguns apontamentos, mas suas críticas se referem às contribuições do curso para atuar em sala de aula. D4 não concluiu o curso; sendo assim, não se sentiu à vontade para tecer comentários sobre o mesmo.

Quadro 21 – Lacunas ou defasagens no curso de pós-graduação.

Participantes	Você apontaria alguma lacuna e/ou defasagem em seu curso de pós-graduação? Se sim, relacione qual(is).
---------------	--

D1	<i>Psicopedagogia poderia ter trabalhado, ter realizado estudo de como o professor pode contribuir dentro da sala de aula com as crianças com dificuldades de aprendizagem. Exemplo: hiperatividade (sugestões de atividades para trabalhar na sala, como identificar e fazer encaminhamento clínico) fica mais na parte teórica.</i>
D2	<i>Não. Professores bons, pessoal bom. Gostei muito. Os professores vinham de São Paulo, tinha muita gente boa, com muito conhecimento.</i>
D3	<i>Não.</i>
D4	<i>Este curso não conclui, não fiz como gostaria, não me sinto bem, apta para falar, deveria ter participado mais para falar com propriedade.</i>
D5	<i>Não.</i>
D6	<i>Não.</i>
D7	<i>Não.</i>

O relato das participantes no que diz respeito aos cursos de pós-graduação é preocupante, pois na medida em que não há queixas das gestoras sobre esses cursos, acaba havendo, também, uma ausência de comentários que ressaltem os aspectos qualitativos dos mesmos. No entanto, é válido destacar que apenas uma diretora não fez nenhum curso de pós-graduação, o que parece corroborar o pensamento de Silva (2010), citado por Gelmi (2012, p. 159), segundo o qual “[...] níveis mais elevados de formação articulada com competência técnica, política e liderança aumentam as oportunidades de gestão democrática”.

Na próxima questão, que se refere à formação continuada, buscamos investigar o interesse dos sujeitos em se aprimorar e se qualificar na profissão que exercem. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2015). Para o autor, uma formação permanente, ao longo da vida, é crucial numa profissão que lida com a transmissão de saberes e com a formação humana. Há mudanças e inovações nas formas de gestão, na elaboração coletiva do projeto pedagógico-curricular, nos currículos interdisciplinares, nas práticas interculturais, na interligação entre escola e comunidade. O perfil dos alunos também se modifica; os impactos dos meios de informação e comunicação são sentidos na escola, além da urbanização, da propaganda, do crescimento dos problemas sociais e da violência, com repercussões evidentes na sala de aula. Diante dessas desafiadoras condições de trabalho, a formação continuada pode contribuir para a reflexão e o aprimoramento das práticas docentes, compreendendo-as, mas também buscando e elaborando formas e estratégias para enfrentar essas condições.

Segundo Libâneo, a formação continuada consiste em ações de formação dentro da jornada de trabalho, nos momentos de trabalho pedagógico e, também, em momentos fora da jornada de trabalho, em congressos, cursos, encontros, palestras, etc. A formação em serviço

ganha hoje tamanha relevância que constitui parte das condições de trabalho profissional (LIBÂNEO, 2015).

Quadro 22 – Participação em cursos de formação continuada.

Participantes	Você participou ou realizou algum curso de formação continuada nos últimos anos? Se sim, fale sobre o mesmo.
D1	<i>Sim, Escola de Gestores, nos anos 2015 e 2016. Curso maravilhoso, deveria ser estendido para toda a rede, deveria ter uma formação continuada com o mesmo, pois auxilia na abordagem com funcionários e na clareza das solicitações que o gestor faz para eles.</i>
D2	<i>Sim, Escola de Gestores, na antiga administração, que terminou em 2016.</i>
D3	<i>Eu fiz um em Educação Especial (aperfeiçoamento/fundamentos) e agora estou fazendo outro com foco em LIBRAS. Esse outro é voltado para atuação.</i>
D4	<i>Não.</i>
D5	<i>Não.</i>
D6	<i>Não participei.</i>
D7	<i>Sim. Escola de Gestores.</i>

Quatro gestoras citaram cursos recentes de que teriam participado; três disseram não ter feito nenhum curso nos últimos anos. D1, D2 e D7 citam um curso que realizaram, numa parceria entre a Prefeitura Municipal e as secretarias do município; D3 menciona um curso de aperfeiçoamento sobre Educação Especial que realizou recentemente e que, no momento, está fazendo um outro curso, com foco em LIBRAS. Vê-se que algumas das entrevistadas buscam o aprimoramento na profissão. No entanto, há, entre elas, gestoras que não realizaram nenhum curso de formação nos últimos anos.

Outro aspecto que merece destaque está na fala de D1, quando apontada a contribuição trazida pelo curso de que participou – Escola de Gestores – em 2015 e 2016: “*Curso maravilhoso, deveria ser estendido para toda a rede, deveria ter uma formação continuada com o mesmo, pois auxilia na abordagem com funcionários e na clareza das solicitações que o gestor faz para eles*”.

Ao mencionar a importância do referido curso e sua contribuição para a rede de educação de modo geral, compreende-se a necessidade da realização de momentos de encontro, com trocas de experiências e informações entre os pares. Fica clara, também, a pouca atenção que tem sido dada à formação de gestores. Com efeito, as falas das diretoras deixam claro que não há uma formação específica para esses profissionais, com certa continuidade e que contemple as necessidades sentidas pelas gestoras durante as situações vivenciadas no cotidiano da escola. Essa seria uma ótima experiência a ser oferecida na rede. O curso é citado também em outros depoimentos, nos quais se percebe que foi ministrado a membros de todas as áreas da administração, mas pensar na possibilidade da oferta do curso em moldes semelhantes, voltado especificamente para os gestores da educação, seria muito proveitoso.

Quando questionadas sobre sua trajetória profissional, as entrevistadas deram as seguintes respostas:

Quadro 23 – Trajetória profissional.

Participantes	Fale um pouco de sua trajetória profissional. Como se deu a escolha de sua profissão?
D1	<i>Magistério fiz para uma formação; decidi trabalhar quando fiz a parte da Educação Infantil. Já trabalhei no Fundamental, mas gosto de E.I. Depois de trabalhar muitos anos na Educação Infantil (15 anos), achava que poderia contribuir mais e fui parar na gestão. Na gestão, ainda estou aprendendo.</i>
D2	<i>Fui influenciada pela minha mãe professora; atuei na rede estadual como PEB II. Já aposentei e, no município, ingressei em 1999, e na gestão em 2009.</i>
D3	<i>Atuo desde 1998, dei aula até 2007 no município de Olímpia, fui coordenadora dois anos e, em 2009, mudei para a direção em Rio Preto, e fui para a supervisão em 2014 e 2015. Em 2016 voltei para a direção.</i>
D4	<i>Sempre gostei e acreditei na educação como forma de transformar a vida do indivíduo. A primeira opção foi magistério; fiz concurso e fui professora no Estado. Então, fiz o concurso para diretor; prestei os dois concursos e logo fui para a gestão.</i>
D5	<i>Desde criança tinha sonho de ser professora. Terminado o magistério, fiz concurso para auxiliar administrativo de escola; trabalhei dois anos e prestei o concurso para professor. Atuei 8 anos e fiz o concurso para diretor e passei. Acho que o trabalho administrativo me influenciou a trabalhar na gestão.</i>
D6	<i>Sempre gostei da parte administrativa. Fiz Educação Física, uma área desvalorizada – a própria rede desvalorizava. Foi quando eu fui para a gestão. Nesse tempo, fui para a sala de aula do EF, primeira série do município; fui coordenadora pedagógica da APAE. Automaticamente, fui para a educação especial, escola do autista (por 17 anos).</i>
D7	<i>Minha mãe não queria que eu fosse professora, queria que eu fizesse colegial normal e trabalhasse cedo; minhas amigas faziam Magistério no colégio Padre Anchieta. Minha mãe adoeceu e, quando faleceu, ingressei no magistério. Fiz o primeiro ano em São Paulo e transferi o curso para Rio Preto. Quando ela faleceu, eu tinha 14 anos, então minha tia efetivou minha matrícula.</i>

Algumas gestoras (D1, D3, D4, D5 e D6) iniciaram a carreira como PEB I; quatro delas fizeram o Magistério e depois cursaram Pedagogia; apenas D5 fez somente Pedagogia. D2 e D6 iniciaram a carreira como PEB II; D2 cursou Letras e D6 fez Educação Física. Percebe-se, nas falas das entrevistadas, que o ingresso na gestão ocorreu de diferentes formas: D2, por exemplo, disse que foi influenciada pela mãe, também professora. Em oposição a essa tendência, D7 aponta que a mãe não queria que ela fosse professora, mas que fizesse o colegial normal⁹ e começasse a trabalhar cedo. Com o falecimento da mãe, ela sofreu influência de uma tia para ingressar na carreira docente.

Quando questionadas sobre a participação em atividade de formação continuada, qualificação e/ou treinamento pela Secretaria Municipal de Educação e sobre a importância de tais atividades para sua atuação profissional, as gestoras deram as seguintes respostas:

Quadro 24 – Participação em atividades de formação continuada, qualificação e/ou treinamento.

⁹ Equivalente ao Ensino Médio atual.

Participantes	Você participou de alguma atividade de formação continuada, qualificação e/ou treinamento através da Secretaria Municipal de Educação? Se sim, fale da importância desse evento para sua atuação profissional no momento.
D1	<i>Sim, inicialmente uma formação para apresentação da Secretaria e algumas formações para aprender a fazer pagamento e preenchimento de livro-ponto, mas nada específico para o funcionamento da secretaria da escola. Sinto falta de uma formação em legislação, sobre o prédio, extintores, reformas, funcionamento da cozinha. Ocorreram nos quinze primeiros dias e foi apenas no ingresso.</i>
D2	<i>Fiz o PROFA. Muito bom, aprendi a alfabetizar. Na gestão, não fiz.</i>
D3	<i>Participei de um curso de conselhos escolares. Foram vários encontros com o Dr. Ulisses da UFSCar e depois alguns encontros da rede, entre diretores.</i>
D4	<i>Para diretores, sinto falta de mais formação. Já tivemos reuniões de orientações, mas formação continuada de diretores não teve.</i>
D5	<i>Não. Quando entrei já fui direto para a escola. A primeira chamada do concurso, passaram 10 dias em treinamento; os demais chamados não tiveram esse treinamento. Essa Secretaria (SME) é uma que não funciona, os departamentos não se comunicam e sempre foi assim, já mudou o gestor e permanece, é uma cultura da SME.</i>
D6	<i>Fiquei à parte por causa da escola do autista. Nunca teve.</i>
D7	<i>Sim. Escola de Gestores, contribuiu muito com questões sobre gestão pública, parte psicológica, comportamento. Tivemos uma outra formação na SME com questões específicas, PPP, concepções de linhas pedagógicas, mas não teve continuidade, falta para o diretor; são mais informações do que formação, eles tinham que capacitar. Se nós não nos ajudássemos, ficaríamos sem informações. Pode ser feito por outros colegas, através de grupos; os C.P. já têm mais formação, é mais estruturado na SME. O gestor precisa de mais, isso precisa ser reformulado.</i>

Quatro diretoras relataram a participação em atividades propostas pela SME. D1 relata que, no início de sua atuação, nos primeiros 15 dias, recebeu algumas orientações para realizar pagamento e preenchimento de livro-ponto, mas que não houve nada mais específico para a atuação na secretaria da escola, e declara sentir falta de mais orientações sobre diversos assuntos. D5 relata a mesma situação, dizendo que, no seu ingresso, não houve qualquer orientação. Os mais bem classificados no concurso receberam orientações durante dez dias, e a turma que ingressou posteriormente, incluindo ela, não teve qualquer orientação. D2 menciona um curso, mas que não foi algo específico para a gestão; D3 relata um curso, em parceria com a UFSCar, sobre conselhos escolares; D7 menciona novamente o curso Escola de Gestores, aplicado pela Prefeitura. D4, D5 e D6 afirmam não terem feito curso algum e dizem sentir a necessidade de algo específico para diretores.

Essas falas apontam que não há uma organização específica, que contemple a questão levantada, não há um padrão nas ocorrências desses eventos, tampouco uma continuidade. Percebe-se, pelas declarações das participantes, a necessidade urgente de cursos para gestores, aplicados e disponibilizados pela SME. Libâneo (2015) aponta que:

Também fazem parte das práticas de formação continuada aquelas ações de acompanhamento das equipes das escolas promovidas pelas Secretarias de Educação, visando apresentar diretrizes gerais de trabalho, oferecer assistência técnica especializada ou programas de atualização e aprimoramento profissional. (p. 189)

O fato é que tais ações e práticas formativas não foram oferecidas às gestoras participantes deste estudo. Em sua pesquisa, Tomé (2011) evidenciou que a educação à distância foi a forma encontrada pelo Estado para a ampliação da formação de professores, através da consolidação da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diante disso, Dourado (2008), citado por Tomé (2011), afirma:

Entendemos que o que se deve construir é um sistema nacional de formação de professores, preferencialmente de formação dos profissionais da educação, que, ao invés de fomentar a segmentação e superposições das políticas para a formação inicial e continuada, contribua para o estabelecimento de parâmetros básicos nacionais a serem garantidos nas diferentes instituições de ensino, nos diversos cursos e modalidades. (DOURADO, 2008, p. 910)

Para o autor é preciso avançar nos discursos e dicotomias entre o ensino presencial e à distância para garantir uma forte formação teórico-prática, alicerçada no projeto pedagógico, de forma a garantir formação *stricto sensu*, adequadas condições de oferta, laboratórios e bibliotecas, além de materiais pedagógicos em cursos presenciais e à distância.

Mello (2014) constatou a pouca atenção que tem sido dada à formação das gestoras participantes de sua pesquisa. Relata a inexistência de uma política voltada à formação delas e a falta de uma oferta sistemática de cursos relacionados entre si, vinculados às necessidades dessas profissionais no cotidiano da escola.

No Quadro 25, apresentado a seguir, as participantes informam os meios que buscam para se manterem informadas/atualizadas dentro da sua área de atuação, de acordo com sua própria percepção, ou seja, mencionam como fazem para buscar sua atualização profissional dentro do cotidiano vivido.

Quadro 25 – Atualização na área de atuação.

Participantes	Como você se mantém informado(a)/ atualizado(a) em sua área de atuação?
D1	<i>Procuro, diante das dificuldades, me informar da parte legal; pergunto para o supervisor. Ele faz sugestões de leituras e dá orientações.</i>
D2	<i>Perguntando; através de orientação dos supervisores; através da prática; com o assistente de direção; tiro dúvidas com a coordenadora.</i>
D3	<i>Estudando.</i>
D4	<i>Eu acho que hoje facilita muito a internet. Hoje, por exemplo, recebi e-mail com muitas informações sobre PDDE; busco informações com o supervisor, na rede, com os colegas, com os jornais.</i>
D5	<i>Eu procuro ler e-mail, estar por dentro das resoluções; tive a participação em congressos; faço leitura de alguns textos acadêmicos.</i>
D6	<i>Na escola do autista, procurava à parte (visitas); faz um ano que procuro, que busco, o que tiver na SME vou participar; fiquei muito tempo afastada da Educação Infantil.</i>
D7	<i>Através do site, do portal, leituras, livros, pesquisas na internet, supervisão; na troca com os amigos, grupos, coordenação; sento bastante com a coordenadora para conversar, definir.</i>

De acordo com a fala das participantes, é possível perceber que a forma mais usual, entre elas, para se atualizar é recorrendo à internet. Uma outra possibilidade de adquirir conhecimento, citada pelas gestoras, é através da prática e das trocas constantes com os colegas gestores e supervisores de ensino.

Diante das contribuições importantes trazidas pelas participantes, destacamos a fala de Tomé (2014, p. 71), para quem “[...] o conhecimento é um produto social, ou seja, nasce nas relações concretas travadas no cotidiano dos sujeitos, que têm historicidade [...]”. É possível constatar, a partir do que informaram as gestoras, que os procedimentos para a busca de qualificação se devem ao interesse que as mesmas têm em aprender cada vez mais. Tal constatação, apesar de evidenciar um aspecto favorável da aprendizagem individual, acaba se tornando uma preocupação à medida que evidencia a falta de investimentos nessa área por parte da Secretaria Municipal de Educação.

Essa problemática constatada na gestão das instituições de Educação Infantil foi evidenciada por Kramer e Nunes (2007) ao publicarem um artigo em que discutem a gestão pública educacional em 54 municípios do estado do Rio de Janeiro. Por meio desse estudo, verificou-se que, nas prefeituras analisadas, a formação dos diretores das instituições de Educação Infantil acontecia de forma esporádica, e a participação das universidades públicas nesses eventos era quase nula. Os poucos cursos constatados, dirigidos a esses profissionais, aconteciam em parceria com grupos privados.

Passemos, agora, ao que informaram as participantes de nossa pesquisa quando questionadas sobre as atividades diárias que desempenham no exercício do cargo:

Quadro 26 – Atividades diárias do gestor escolar.

Participantes	Relacione as atividades diárias que você desempenha enquanto gestor escolar.
D1	<i>Abertura e fechamento dos portões, recebimento de alunos e familiares, ronda pela escola para observar o pessoal e ver se tem problemas. Preciso checar e-mails para verificar se há orientações, reuniões; faço leitura de Resoluções, solicito manutenção e consertos, atendo professores, se precisar; eu troco ideias, faço visitas nas salas de aula e no pátio.</i>
D2	<i>Faço trabalho burocrático, porque meu agente administrativo é limitado; a primeira coisa que faço na escola é ir até a secretaria, faço ofícios, ele não faz nada sem me perguntar; atendo reclamações de pais, cuido da infraestrutura, merenda, funcionários, etc. Cuido de muita coisa.</i>
D3	<i>O diretor não tem rotina, ele pode até tentar fazer, mas não tem. Verifico as condições do prédio, atendo pais, professores, faço formação; tentamos ter uma rotina, mas acabamos fazendo o que é mais urgente. Exemplo da água.</i>
D4	<i>Chego bem cedo na escola, às 6h50min, recebo os alunos, vou nos espaços para verificar se está tudo bem. Na entrada, os pais querem orientações, atendemos. Vou fazendo coisas da rotina, algumas demandas que a SME solicita, converso com a coordenação para organizar os horários com os professores, atendo pais, funcionários, organizo as reuniões (pais, professores, funcionários), APM, conselho de escola.</i>

D5	<i>Chego na escola e a primeira coisa que faço é verificar todos os funcionários, vejo se está faltando alguém para pedir a substituição; depois, visito as salas de aula, vejo como as crianças estão, como os professores estão trabalhando, vou até a cozinha, verifico se está tudo em ordem, verifico algum e-mail.</i>
D6	<i>Desde a rotina de secretaria (tenho um agente administrativo) e direcionamentos de pessoal, todas as áreas, cozinha, limpeza, entrada, saída; eu abro e fecho a escola.</i>
D7	<i>Atendimento ao aluno, professores, leitura de documentos, leitura de e-mails, atendimento aos pais, reuniões com a equipe, com os pais, de conselho de escola, APM, intersetorial.</i>

O relato das participantes sobre as atividades diárias é um tanto preocupante. Percebe-se que há uma quantidade de afazeres burocráticos por elas desempenhados que caracterizam mais as funções administrativas do que as pedagógicas. Apesar disso, elas demonstram uma preocupação em saber se tudo está correndo bem. A fala de D5 exemplifica isso:

Chego na escola e a primeira coisa que faço é verificar todos os funcionários, vejo se está faltando alguém para pedir a substituição; depois, visito as salas de aula, vejo como as crianças estão, como os professores estão trabalhando, vou até a cozinha, verifico se está tudo em ordem, verifico algum e-mail.

Os dados observados apontam que o foco das atividades fica longe do pedagógico, especificamente, e apontam uma série de afazeres diários que buscam garantir a rotina e o funcionamento da unidade escolar. A rotina do gestor, em si, é algo para segundo plano, como demonstra a fala da D3: “[...] tentamos ter uma rotina, mas acabamos fazendo o que é mais urgente”. Em sua pesquisa, Borges (2015) mostra preocupação com essa questão, procurando apontar que as práticas pedagógicas sobrepõem os aspectos burocráticos:

Para compreender os problemas das práticas pedagógicas é preciso que a gestão se envolva nessa dimensão, para além dos processos burocráticos. Para envolver as professoras no controle do processo pedagógico, é preciso conhecer como desenvolvem suas práticas e mediar as relações entre o que fazem e os princípios e concepções que embasam essas práticas. (BORGES, 2015, p. 104)

Lück (2010) defende a ideia de que a gestão está centrada na mobilização da equipe para realização de responsabilidades da escola, uma vez que essas responsabilidades são de todos, em conjunto.

As diretoras 1 e 6 informaram que precisam abrir e fechar a escola. Isso nos permite questionar as condições de trabalho em que alguns gestores atuam, acabando por incorporar funções de zeladoria da escola em vez de exercerem apenas uma função de auxílio em relação à manutenção do prédio escolar, de acordo com as atribuições de seu cargo (conforme apontado anteriormente, no quadro 12, “Atribuições do cargo de Diretor de Escola”). Veja que, nas atribuições do Diretor de Escola apontadas pelo documento do município, o gestor deve zelar

e coordenar essas ações, em conjunto com a administração municipal, e não simplesmente exercê-las, como disseram fazer os gestores participantes da pesquisa. De forma bem sintética, todas as gestoras afirmaram que realizam funções de zeladoria. A esse respeito, Mello (2014) declara:

Não se pode admitir um diretor que, diariamente, pessoalmente, a todo tempo e ao mesmo tempo, atenda portões, telefone, comunidade, demandas internas da escola, tais como: banheiros entupidos, folhas que entopem calhas, abelhas que fixam residências nos canos da escola, areia que se perde do parque por causa da chuva, secadora de roupas que deixou de funcionar, torneira com vazamento, controle da quantidade de alimentos perecíveis e não perecíveis, de itens de limpeza, que cuide das movimentações de alunos (transferências, abandonos, remanejamentos, inclusões), de emissão de atestados (frequência de alunos, matrícula, etc.), da redação e entrega de ofícios, da retirada e entrega de materiais de higiene, da falta de água, entre outros aspectos, e que ainda consiga tempo para estabelecer metas no trabalho e buscar estratégias para alcançá-las. Qual o tempo que o diretor possui para pensar sobre outras questões? Qual o espaço destinado para tal fim? (MELLO, 2014, p. 135)

A rotina é, sem dúvida, algo necessário, e até inevitável, dentro do contexto escolar; contudo, a falta de momentos para o gestor parar e respirar pode acarretar uma total ausência de criatividade, promovendo, assim, um trabalho desprovido de sentido e de prazer, que pode repercutir em ações mecânicas e sem enfoque educacional. Isso pode levar à visão do Diretor de Escola como um simples administrador escolar, desconsiderando a sua importância para os processos de gestão democrática e de compartilhamento das ações dentro da instituição escolar.

Retomando a questão norteadora deste trabalho, ou seja, evidenciar as concepções de gestores de pré-escolas sobre sua atuação no dia a dia da escola e na formação continuada dos professores de EI, passemos à observação do quadro 27, que apresenta as atividades consideradas – de acordo com a percepção das participantes – de extrema importância para o bom funcionamento da escola.

Quadro 27 – Atividades consideradas de extrema importância para o funcionamento da escola.

Participantes	Considerando a formação e o preparo de um bom gestor na Educação Infantil, que atividades você exerce dentro da instituição que você acredita serem de extrema importância para o bom funcionamento da escola?
D1	<i>Acompanhamento da parte pedagógica, para saber o que está acontecendo; acompanhamento com os professores, trocar ideias, ver se há dificuldades; conseguir verbas para ver se as coisas acontecem na escola.</i>
D2	<i>É orientação para os professores, pois são eles que têm o contato direto com as crianças, cuidados, higiene, tratamento com os outros, orientar a não tocar nas crianças; conversamos o ano inteiro sobre essas questões.</i>
D3	<i>Suporte aos professores em relação ao auxílio com materiais; uma parceria com as famílias, receber, acolher, ouvir as crianças que trazem problemas que agoniam os professores, que a gente possa estar juntos; a estrutura do prédio, ambientes, organização da rotina, a troca com elas, com o coordenador.</i>
D4	<i>O acompanhamento de tudo, de todos os serviços, o atendimento aos pais, diálogo com os pais, professores e funcionários; a linguagem da escola tem que ser uma só, a proposta é de todos,</i>

	<i>tem que ser construída e defendida por todos; diálogo e acompanhamento, receptividade com a comunidade e a equipe.</i>
D5	<i>Formação com as berçaristas, orientações nos HTPCs, verificar o quadro de funcionários (faltas), fazer acompanhamento pedagógico.</i>
D6	<i>Olhar a rotina diária, você não pode descuidar, todo dia tem uma coisa nova, uma “tensão” a todo momento com a segurança das crianças, cuidando o tempo todo; eu acho que é o primordial; se a equipe não está integrada, não dá certo.</i>
D7	<i>A primeira coisa que eu acho é chegar na escola e passar para ver como está; é o início, uma acolhida, dar um bom dia; depois que eu começo a trabalhar; faço nas duas unidades, passo nas salas, cozinha, limpeza, banheiros, depois vou para a outra escola. Isso é importante, os espaços, as salas, abertura, ver os professores.</i>

Percebe-se, nas respostas das participantes, quatro em sete consideram importantes as atividades em que acompanham e dão apoio aos professores. D4 vai mais além; afirma que é necessário acompanhar tudo, todos os serviços, e aqui, destacamos o final de sua fala: “[...] a linguagem da escola tem que ser uma só, a proposta é de todos, tem que ser construída e defendida por todos; diálogo e acompanhamento, receptividade com a comunidade e a equipe”. Pode-se constatar aí não só a percepção da necessidade do acompanhamento ao professor como fator determinante nos processos de manutenção do bom funcionamento escolar, mas também o princípio de gestão democrática efetiva.

A questão da formação continuada na escola fica evidente na fala de D5, enquanto D6 menciona uma situação que merece destaque: ela afirma que há uma “tensão”, a todo momento, com os cuidados relativos às crianças. Essa tensão pode ser atribuída à concepção do senso comum sobre gestão escolar, criticada por Paro, segundo a qual o diretor é o responsável por tudo o que acontece na escola e pela supervisão de todas as atividades (Paro, 2012). Dessa concepção decorre o entendimento de que todo o trabalho desenvolvido nas instituições tem que ter o consentimento do diretor para acontecer, conforme se depreende do relato de D2: *É orientação para os professores, pois são eles que têm o contato direto com as crianças, cuidados, higiene, tratamento com os outros, orientar a não tocar nas crianças; conversamos o ano inteiro sobre essas questões.*

Os dados evidenciam, portanto, a preocupação das gestoras em acompanhar o trabalho desenvolvido na instituição. Fica evidente, também, que todas elas compreendem que as necessidades dos fazeres pedagógicos se constituem no fator principal da vida escolar. No entanto, se a compreensão e o desejo de se trabalhar os aspectos pedagógicos são reconhecidos por todas, por que as situações burocráticas se tornam as atividades em que elas despendem maior tempo?

Essa pergunta nos remete à próxima questão, que diz respeito à percepção que as participantes da pesquisa têm de si mesmas enquanto gestoras da unidade escolar. Com base

nos dados do quadro 28, abaixo, constata-se que elas compreendem seu papel de mediadoras das ações propostas, procurando construir uma escola com mais equidade para todos. No entanto, as situações difíceis vividas no dia a dia causam um desgaste muito grande.

Quadro 28 – Percepção de si enquanto gestor.

Participantes	Como você se vê, enquanto gestor, dentro de sua unidade escolar?
D1	<i>Eu me sinto, muitas vezes, um bombeiro, que fica apagando incêndios que vão surgindo, porque eu entendo que, na rotina de uma escola, vão acontecendo imprevistos que o gestor está lá para atender; mas, ultimamente, estão surgindo situações dentro da escola... e a demanda da escola mesmo, que a gente precisa atender; acabamos não conseguindo, porque a gente fica socorrendo problemas que não deveriam ser da escola.</i>
D2	<i>Estou vivendo um momento muito difícil, com duas unidades; a escola ficou grande demais, com problemas de infraestrutura, prédio antigo e sempre com falta de material humano, estagiários, falta de funcionários na limpeza, merenda, falta na secretaria; não tenho inspetor de alunos, o inspetor é um ASG.</i>
D3	<i>Acho que a palavra seria articulação, articular todas as áreas da escola para que as coisas aconteçam; articulador de ações.</i>
D4	<i>O diretor precisa ser um facilitador, para tornar as coisas possíveis, claras, para que as coisas aconteçam da melhor forma. Quando faz um acompanhamento, a gente também orienta, facilita, deixa as coisas claras, dentro das especificações do trabalho; também é um “fazedor” da proposta pedagógica para que as coisas aconteçam de verdade.</i>
D5	<i>Eu costumo falar para os funcionários que eu não mando, não mando em ninguém, só organizo da melhor maneira. O prédio é público, nada é meu. Exemplo: se você for embora, eu não posso falar para não ir, a decisão é sua, apenas coloco falta.</i>
D6	<i>Eu sou bem democrática, às vezes é uma falha, mas não consigo ser diferente, dá mais trabalho; tenho um bom manejo com os profissionais, minha grande falha é ser muito boazinha.</i>
D7	<i>Eu me vejo como um articulador, tento fazer uma articulação com as equipes, estou regendo dois prédios, mas fazer com que entendam que é uma escola só é difícil; tem que integrar. É firmeza com amor, não adianta ser carrasco, boazinha. É interessante porque, quando preciso de ajuda, as pessoas colaboram, se revezam, tem essa troca, essa ajuda, a equipe se entende. São coisas que às vezes não preciso pensar, eles trazem as contribuições para mim, reúno a equipe, todos são importantes, é o trabalho da escola, o foco é o aluno, sempre o aluno.</i>

Dentre as várias respostas, uma que chama bastante a atenção é a fala de D2, que pode caracterizar uma falta de identidade na Educação Infantil, quando gestores cobram cargos e manutenção de funções consideradas no Ensino Fundamental, como é o caso do Inspetor de Alunos. Sobre essa questão, Ferreira (2016), em sua pesquisa, observa que “a pré-escola sofre com uma identidade indefinida que é evidenciada através das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças” (2016, p. 56). Correa (2011), citado por Ferreira,

[...] afirma que o trabalho desenvolvido nas pré-escolas é confundido com práticas recorrentes do Ensino Fundamental. Essas práticas que possuem um caráter mecanicista e limitam as possibilidades de expressão dos pequenos, têm sido motivo de discussões dos pesquisadores e consideradas inadequadas até mesmo para as crianças maiores de seis anos. Dessa forma, a autora conclui que, na Educação Infantil, são totalmente inadequadas. (FERREIRA, 2016, p. 56)

Não se trata de negar o auxílio de um profissional para atuação nas escolas infantis; trata-se de considerar as figuras atuantes no Ensino Fundamental como suporte básico para as

ações na Educação Infantil. No município onde se deu nossa pesquisa, observa-se que a função de Inspetor de Alunos é prevista na Lei Complementar nº 138/2001 (Estatuto, Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público Municipal), em seu artigo 6º, alterado pela Lei Complementar nº 466/2015. No entanto, a lei não especifica a função e atuação desse profissional dentro das unidades escolares. Ferreira (2016) aponta que, no município onde sua pesquisa foi feita, havia uma função chamada de “pajem” e, segundo a descrição do Estatuto do Magistério do respectivo município, esse profissional era designado como Agente de Organização Escolar, responsável pelo cuidado com os alunos nos âmbitos físico e disciplinar, auxiliando no âmbito da organização escolar e também dando suporte às ações da secretaria.

Em sua pesquisa, Galdino (2016) analisa como os sujeitos (gestores) definem seu papel na instituição de EI. A maioria reconhece a importância de seu papel na articulação do trabalho desenvolvido na instituição. Entretanto, de acordo com a pesquisadora, há ainda uma diversidade de entendimento em relação ao papel desse profissional, o que nos leva a pensar que o conceito de gestão centrada na figura do gestor ainda se faz presente.

Quando se observam as declarações das participantes, no quadro acima, é possível identificar uma situação sufocante para as gestoras 1 e 2, que aparentam viver momentos difíceis na profissão. A problemática das tarefas burocráticas, que acabam sobressaindo em relação às pedagógicas, novamente aparece nas respostas das diretoras. Sobre essa questão, Borges (2016) pontua:

Na gestão de instituições de Educação Infantil, dentre as suas responsabilidades inserem-se ações de ordem organizacional que fazem parte do papel burocrático que exercem. O gestor precisa cumprir as ações legais e questões administrativas que vão além do domínio dos procedimentos organizacionais e cadastrais de pessoal, também a gestão patrimonial e a manutenção das instalações escolares. Todas essas atribuições conferidas ao gestor escolar têm por objetivo garantir condições para que o trabalho pedagógico aconteça com êxito no interior das creches e pré-escolas. (p. 81)

Conforme evidenciou Mello (2014) em sua pesquisa, o diretor faz tudo na escola, uma vez que tudo acontece na escola, mas a questão levantada pela autora consiste em compreender onde se concentra a realização dos esforços para que o objetivo da gestão escolar de fato se consolide dentro da escola. A crítica da pesquisadora não consiste em dizer que o diretor não está realizando seu papel, mas em problematizar o tempo de que ele dispõe para realizar o planejamento, a orientação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais destinadas à promoção da aprendizagem e formação dos alunos, uma vez que ele está parecendo “[...] um bombeiro, que fica apagando incêndios que vão surgindo”, como declara D1.

Quanto às percepções apontadas pelas gestoras três em sete, evidenciam uma visão do diretor como um articulador das ações: *“Acho que a palavra seria articulação, articular todas as áreas da escola para que as coisas aconteçam; articulador de ações”* (D3). Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), ao discorrerem sobre a questão, compreendem que o sucesso da escola não reside única e exclusivamente na pessoa do diretor, mas trata-se de entender o papel deste como um líder cooperativo, como alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar, e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto em comum.

A declaração da diretora 7 complementa essa visão: *“Eu me vejo como um articulador, tento fazer uma articulação com as equipes, estou regendo dois prédios, mas fazer com que entendam que é uma escola só é difícil; tem que integrar”*. Nota-se, mais uma vez, a concepção da pessoa do diretor como um articulador das ações.

A relação dos gestores com os alunos também foi abordada durante a entrevista, em função da importância dessa relação para um bom atendimento às crianças pequenas. Veja-se abaixo o que informaram as entrevistadas:

Quadro 29 – Relação do gestor com os alunos.

Participantes	Descreva sua relação com os alunos da escola. Em que momentos você mantém maior contato com as crianças?
D1	<i>Minha relação com as crianças é muito carinhosa, são muito necessitados de contato, criança geralmente é assim; mas eles têm necessidade de abraçar, beijar, de pegar. Nos momentos do pátio, durante as refeições, quando eles estão fazendo atividades ou quando visito as salas.</i>
D2	<i>Nos momentos da merenda, ao entrar em sala de aula, porque tenho uma relação; me chamam de diretora, me abraçam e me beijam; alguns conhecemos pelo nome.</i>
D3	<i>No lanche, refeições, entrada e saída, às vezes vou até a sala de aula; não sou uma diretora de gabinete, não gosto, me faz mal, não gosto de ficar presa.</i>
D4	<i>A Educação Infantil, acho que ela dá mais oportunidade de contato com o diretor e crianças; nos horários de entrada e saída, quando precisam de materiais, quando retiram a criança mais cedo, conversar sobre alguma atividade. É um contato bem próximo com os alunos, tem um movimento, acabo interagindo bastante.</i>
D5	<i>Geralmente, nas refeições, é muito prazerosa para ambas as partes, brinco bastante com eles, procuro chamar pelo nome; é um contato bastante carinhoso. Na sala de aula, evito entrar muito, às vezes acabo atrapalhando, então aproveito os horários de refeição. Eu gosto de criança, eu gosto de estar próximo deles, manter contato.</i>
D6	<i>Aqui, o que me dá força são meus alunos, eles são maravilhosos. Vou visitando salas, no refeitório, no playground; não tenho horário.</i>
D7	<i>Nas entradas; adoro acolher os alunos na entrada; acolher, chamar pelo nome; nas refeições, gosto de acompanhar; nos momentos de saída, gosto de acompanhar também; revezo, faço dois dias saída e três dias entrada.</i>

Para construir um debate sobre essa questão, recorreremos ao que pontuou Tomé (2014) em sua pesquisa ao elaborar seu pensamento em relação à gestão de creches e pré-escolas: a autora parte do pressuposto de que o conhecimento é um produto social, ou seja, nasce nas

relações concretas travadas no cotidiano dos sujeitos, que têm uma historicidade. A fala de D4, resume bem as relações vividas dentro do contexto escolar, mais especificamente a relação do diretor com os alunos: *“A Educação Infantil, acho que ela dá mais oportunidade de contato com o diretor e crianças”*. A fala da diretora corrobora as orientações dos RCNEI (BRASIL, 1998), que preconizam práticas mais democráticas na EI e estipulam que as práticas pedagógicas em creches e pré-escolas devem proporcionar experiências sociais que desafiem as crianças, fazendo-as avançar no seu conhecimento pelo mundo. Aos educadores caberiam, então, práticas emancipatórias, que os tornariam mediadores entre a criança e o conhecimento construído socialmente.

A partir da análise das declarações das entrevistadas, percebe-se que elas procuram manter um relacionamento direto com as crianças. Quase todas mencionam os horários das refeições como um momento para manter contato com os alunos; mencionam, também, as visitas às salas de aula e os momentos de entrada e saída dos alunos. D7 discorre sobre como faz para receber os alunos e manter um contato mais próximo: *“Nas entradas; adoro acolher os alunos na entrada; acolher, chamar pelo nome; nas refeições, gosto de acompanhar; nos momentos de saída, gosto de acompanhar também; revezo, faço dois dias saída e três dias entrada”*. Nota-se o cuidado da gestora em participar desses momentos, fazendo uma espécie de rodízio para fazer esse acompanhamento. É interessante destacar que essa gestora atua em uma escola que possui duas unidades.

Monção (2013) também trata da questão abordada no quadro acima. Para a pesquisadora, a qualidade das relações estabelecidas no interior das instituições de EI entre crianças e adultos é primordial para a efetivação de uma gestão democrática que contribua para o desenvolvimento integral da criança, para o compartilhamento da educação e para o cuidado com as famílias. Para a pesquisadora:

A democracia com a criança pequena se dá no processo de construção de sua autonomia, o que pressupõe a escuta e o envolvimento das crianças em todas as ações desenvolvidas, proporcionando opções de escolha que, nessa fase da vida, referem-se aos objetos que desejam conhecer, que podem chamar-lhe a atenção pela cor, textura, forma e pela necessidade que sente de ser cuidada, amparada. Por isso o papel do adulto é fazer essa mediação, garantindo um ambiente em que a criança possa conhecer a si e aos outros, com segurança e bem-estar. (MONÇÃO, 2013, p. 123)

Em sua pesquisa, Ferreira (2016) analisou a gestão de uma pré-escola sob a ótica de uma gestora, e pôde observar uma série de ações que desrespeitavam os direitos fundamentais das crianças no espaço escolar. Essas observações realizadas acerca das interações da diretora com as crianças revelam que elas eram baseadas no medo e no poder. A pesquisa revelou que

as regras eram impostas pelos adultos e deviam ser respeitadas pelas crianças. Dessa forma, não tinham sentido, pois as crianças não eram compreendidas enquanto sujeito em desenvolvimento, participativos no processo pedagógico. Constatou-se também que, na instituição, não havia uma prática de escuta das crianças, a fim de compreender seus comportamentos e atitudes; tampouco havia discussões da diretora com as professoras e demais funcionários sobre o desenvolvimento das crianças. Acreditava-se, assim, que castigos e punições seriam as melhores formas de promover a convivência entre os pares. No decorrer desta pesquisa, percebe-se através das falas apontadas no Quadro 29, um posicionamento diferente das gestoras sobre o pontuado acima, estas falas não reportam comportamentos autoritários e sim, um envolvimento próximo das gestoras com os alunos de sua escola, evidenciando momentos de trocas de carinho e acolhimento.

A declaração da diretora 5 sobre os momentos em que mais tem contato com os alunos ilustra, de forma geral, as falas das demais entrevistadas:

Geralmente, nas refeições, é muito prazerosa para ambas as partes, brinco bastante com eles, procuro chamar pelo nome; é um contato bastante carinhoso. Na sala de aula, evito entrar muito, às vezes acabo atrapalhando, então aproveito os horários de refeição. Eu gosto de criança, eu gosto de estar próximo deles, manter contato.

As gestoras entrevistadas foram unânimes em afirmar que mantêm um contato próximo com os alunos. Entretanto, cabe uma ressalva: esse contato acaba sendo um contato físico, apenas de carinho e respeito, o que, sem dúvida, é positivo; porém, não evidencia momentos de escuta atenta aos pequenos. Sobre essa questão, Bucci (2016), em seu trabalho, referenda o pensamento de Cruz (2009), segundo o qual as crianças em idade pré-escolar já possuem discernimento sobre o que devem ou não dizer a um adulto. Dessa forma, ouvir as crianças, tanto nas pesquisas quanto, principalmente, na organização das escolas de Educação Infantil, é imprescindível para a efetivação dos direitos das crianças pequenas e para a busca de mais qualidade no atendimento dado a elas (BUCCI, 2016, p. 48).

Passemos, agora, à análise dos conhecimentos que, na opinião das participantes, são necessários ao gestor de Educação Infantil para que possa desenvolver bem o seu trabalho. Abaixo, seguem as respostas das entrevistadas:

Quadro 30 – Conhecimentos necessários para atuar na gestão da Educação Infantil.

Participantes	Que conhecimentos necessários você acredita que o gestor de Educação Infantil precisa dominar para o bom desenvolvimento de seu trabalho?
D1	<i>Precisa ter conhecimentos de leis que regem a Educação Infantil, pelo menos as mais básicas (legislação), e sobre os conteúdos a serem trabalhados na EI que são pertinentes e como vão</i>

	<i>ser trabalhados, porque é o gestor que vai orientar e respaldar os professores. Os cuidados com as crianças pequenas, funcionamento geral da escola; tem que saber como funciona a escola. É imprescindível que o gestor saiba tratar as pessoas de modo geral.</i>
D2	<i>Todos. Legislação, psicologia, atendimento; você precisa de muito conhecimento, de treinamento, de capacitação para professores e funcionários; não vem com esse pré-requisito. E precisa ter conhecimentos administrativos e práticos, burocráticos, conhecimento na área da saúde, precisa orientar as mães.</i>
D3	<i>Desenvolvimento infantil, ética, não só de EI, mas qualquer gestor. O conhecimento nós aprendemos, mas todo diretor precisa não ter preconceito, ele deve ter respeito pelas pessoas, pelas crianças, e o desenvolvimento infantil; isso daí é o básico.</i>
D4	<i>Buscar o conhecimento da infância, do comportamento infantil, porque diretor não tem que ter imagem daquela pessoa brava, austera, que fica distante; tem que se aproximar, acolher, a criança precisa ter confiança e vínculo com o diretor.</i>
D5	<i>Os Referenciais, acho que tem que saber; o Manual de Orientações da SME, é recente, estamos lendo, conversando sobre os POPs da vigilância sanitária, conteúdos que discutam o cuidar e o educar, a BNCC - Base Nacional Comum Curricular, o ECA, a LDB.</i>
D6	<i>O desenvolvimento natural da criança, para saber onde vai trabalhar, tem que ter essa noção; os estágios do desenvolvimento infantil, tudo isso junto com o coordenador, é claro! O que a gente não pode é pular etapas.</i>
D7	<i>Acredito que um gestor de EI precisa conhecer as fases e desenvolvimento da infância, trabalhar com uma escola onde a proposta seja o desenvolvimento das potencialidades de seus alunos. Também há a necessidade de conhecer sobre legislação educacional, os documentos que norteiam a educação nacional e os específicos da Educação Infantil, bem como os que garantem os direitos e deveres das crianças e todos os que compõem o universo escolar.</i>

Percebe-se que as participantes mencionam diferentes tipos de conhecimento para atuar na gestão da EI. As diretoras 1 e 2 mencionam o conhecimento específico das legislações que regem a EI; D2 afirma que é preciso ter conhecimentos além de sua área de formação, como, por exemplo, em Psicologia; D3 cita o desenvolvimento infantil e a ética, ressaltando que esta última deve fazer parte da conduta não apenas do gestor de EI, mas de todo gestor; ressalta a importância de não haver preconceito e de se respeitar sempre as pessoas, a criança e o seu desenvolvimento. Para D4 e D6, é necessário buscar conhecimento sobre a infância, sobre o desenvolvimento infantil; acreditam que o diretor não deve ser uma pessoa austera, mas deve ter o perfil de alguém que acolhe, aproxima, que tenta criar vínculos com a criança, sem pular etapas nesse processo.

Na fala de D5, evidencia-se a necessidade de se conhecer os conteúdos a serem trabalhados e os cuidados com a criança pequena em geral, de se ter conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, ética, infância. A gestora cita, também, documentos importantes para o trabalho com a criança pequena, como os Referenciais e a BNCC. Gostaríamos de pontuar, no entanto, que os RCNEI foram, e ainda são, um documento muito questionado no que diz respeito à sua concepção de educação. Cerisara (1999) foi uma das primeiras a apontar críticas ao Referencial, criticando as práticas e conceitos do Ensino Fundamental presentes no documento desde a sua versão preliminar.

Um retrocesso em relação ao avanço já encaminhado na Educação Infantil, de que o trabalho com as crianças pequenas em contextos educativos deve assumir a educação e o cuidado enquanto binômio indissociável, e não o ensino. (CERISARA, 1999, p. 28)

De modo geral, o objetivo da autora é demonstrar que a compreensão da Educação Infantil deve “tomar como referência a criança e não o ensino” (CERISARA, 1999, p. 29). Outra crítica feita a esse material é a de que sua fundamentação teórica teve um forte aporte da área da Psicologia, o que acabou tornando o instrumento confuso. Mas o documento é visto de forma positiva em alguns aspectos, dentre eles destaca-se o fato de apontar alguns princípios sobre o que seria um trabalho de qualidade na EI, como pontua Correa (2003):

[...] Tal ampliação no atendimento de quais são os direitos da criança pequena traduz, em certa medida, os resultados de uma longa trajetória de discussão e estudos acerca da especificidade da faixa etária e dos significados que uma educação formal, fora do ambiente familiar, pode adquirir nessa fase da vida (p.93).

Sobre os conhecimentos necessários apontados pela gestora destacamos também sua fala em relação à BNCC, pois se trata de um documento normativo que procura organizar aprendizagens essenciais aos alunos ao longo da vida escolar. Sendo esse um documento recém-aprovado, deverá, portanto, fazer parte dos estudos dos gestores para possíveis aplicações em sua prática diária junto a equipe escolar.

Quanto à contribuição das demais participantes, D7, por exemplo, sintetiza o que as demais entrevistadas pontuaram, ou seja, menciona a necessidade de o gestor conhecer as fases do desenvolvimento da infância, a proposta pedagógica, a legislação e os documentos que orientam o trabalho na Educação Infantil. No entanto, nenhuma gestora cita diretamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o que é compreensível, uma vez que se trata de uma Resolução e, portanto, possui caráter mandatório, não sendo uma opção de escolha como fonte de conhecimento em EI, mas algo que se tem o dever de conhecer e cumprir em seu trabalho no cotidiano escolar. Embora se refiram à legislação para a Educação Infantil.

Ainda no que concerne aos conhecimentos necessários para o bom desenvolvimento da função gestora, podemos refletir sobre o que pontua Lück (2010): “[...] a construção do conhecimento, do ponto de vista epistemológico, consiste em processo fundamentado na intervenção crítica e refletida sobre a realidade, de modo a construí-la” (p. 58). Assim, é preciso que o gestor não só adquira os conhecimentos citados, mas que faça uso deles em sua atuação, de forma a intervir conscientemente no interior da escola; que procure refletir as ações junto com o corpo docente na busca de um melhor atendimento aos alunos.

Sobre os saberes informados pelas entrevistadas no quadro anterior, foi-lhes perguntado, ainda, de onde emergem as fontes desses saberes. Em suas respostas, que constam do quadro abaixo, elas relatam situações vividas, experiências que tiveram enquanto professoras e situações de aprendizagem com os pares.

Quadro 31 – Fontes de saberes.

Participantes	De onde emergem as fontes de saberes que você descreveu?
D1	<i>Das leis que regem a EI, estudos realizados e a própria prática do dia a dia. Você vai vendo o que funciona ou não. Troca de experiências.</i>
D2	<i>Estudei muito para o concurso, fiz muitos cursos. Pesquisa a gente faz a todo momento; na hora das necessidades você vai buscar, através de muita vivência. Mas vou te confessar, eu adoro trabalhar na escola.</i>
D3	<i>Cursos, desenvolvimento da gestão, experiências com outras pessoas.</i>
D4	<i>Quando eu era professora, trabalhava com as crianças maiores, de 1ª a 4ª séries; não tinha vivência na EI. Aprendi muito com as pessoas, livros e textos que eu li, na prática... As coordenadoras que já trabalhei, aprendi muito com elas, Maria Silvia e Célia; com as práticas, indicações delas, com as indicações da SME.</i>
D5	<i>Do Google Acadêmico, livros da biblioteca da escola – temos um acervo muito bom – e alguns livros pessoais.</i>
D6	<i>Minha primeira formação é em Educação Física. Trabalhar com autismo me ajudou bastante, para você saber se a criança está na “anormalidade”; você tem que saber da normalidade.</i>
D7	<i>Emergem do ECA, CF, LDB, RNCEI, Regimento Escolar, Proposta Pedagógica, Diretrizes e Matrizes da Educação Infantil, livros específicos para a Gestão Escolar.</i>

Como se pode observar, a busca pelos saberes é marcada, de modo geral, pelo estudo da legislação referente à EI, pelas trocas constantes com os pares e pela vivência da prática cotidiana, como se depreende da fala de D1: “*Das leis que regem a EI, estudos realizados e a própria prática do dia a dia. Você vai vendo o que funciona ou não. Troca de experiências*”. Sobre essa questão, Mello (2014) evidenciou, em sua pesquisa, que a aprendizagem da gestão é fortemente marcada pelos conhecimentos advindos da prática, do exercício da função e dos atos de observação e troca com diretores mais experientes ou que já tenham passado pelas mesmas experiências. D4, por exemplo, pontua que, durante sua atuação como professora, não tinha experiência na Educação Infantil e precisou contar com a ajuda das pessoas com quem trabalhava, incluindo as colegas Coordenadoras Pedagógicas; diz, ainda, que aprendeu muito com os livros e textos que lia, sendo que algumas indicações vinham da própria SME.

D2 afirma que estudou muito para o concurso, fez cursos, realiza pesquisas sempre que necessário e, também, que aprende a partir da vivência. Quanto a D3, menciona que as fontes de saberes que possui são os cursos que realiza, as experiências com outras pessoas e o desenvolvimento de sua função na gestão. D5, por sua vez, relata que aprende muito utilizando o Google Acadêmico e que utiliza os livros da biblioteca da escola, pois a mesma possui um acervo muito bom. D6 diz que trabalhar com crianças autistas ajudou bastante, e D7 informa

que seus saberes emergem da legislação e de documentos específicos para a EI; relata, ainda, sua busca por literatura específica para a Gestão Escolar.

Mello (2014) evidenciou em sua pesquisa que a aprendizagem da gestão é fortemente marcada pelos conhecimentos advindos da prática, do exercício da função e dos atos de observação e troca com diretores mais experientes ou que já tenham passado pela gestão, sendo assim, podemos dizer que o evidenciado por Mello (2014) aproxima-se demasiadamente do que foi levantado nesta pesquisa, uma vez que constatamos que as aprendizagens das gestoras participantes ocorrem como citado na pesquisa de Mello, através de estudos de leis e documentos específicos, na prática diária do exercício da função gestora e na troca de experiências com outros pares.

A questão seguinte diz respeito ao número de funcionários que compõem a equipe de trabalho na unidade escolar. No quadro abaixo, apresentamos a opinião das entrevistadas a esse respeito.

Quadro 32 – Número de funcionários que compõem a equipe da unidade escolar.

Participantes	Em sua opinião, o número de funcionários que compõem sua equipe atende às necessidades de sua escola? Que modificações seriam necessárias nesse quadro?
D1	<i>Não atende. Necessitaria de um zelador ou anjo da guarda, mais uma inspetora de alunos – tenho uma –, há só dois postos, mas são essenciais; a falta está fazendo a diferença.</i>
D2	<i>Não. Precisamos de mais um Agente Administrativo nesta unidade e, na unidade II, de mais uma merendeira e mais uma na limpeza, e a volta dos anjos da guarda.</i>
D3	<i>Não. Já solicitei uma merendeira, um Agente Administrativo, mas não tem; e preciso de mais uma ASG.</i>
D4	<i>O número de funcionários atende, mas estamos sentindo a falta dos anjos da guarda; a situação está pior do que quando eu entrei.</i>
D5	<i>Eu acredito que atende em partes, faltaria os anjos da guarda, mas preciso de mais um Agente Administrativo, pois são duas unidades. Precitaria de um para cada uma.</i>
D6	<i>Não. Eu preciso da função de inspetor de alunos. Hoje tenho um ASG que faz essa função; precisaria de mais dois, um para acompanhar as crianças e mais um na limpeza. Tenho três, sempre teve mais; reformularam e agora tenho apenas três.</i>
D7	<i>Acredito que o número de funcionários que possuo não é o ideal. Necessito, atualmente, de funcionários para atenderem nos portões, principalmente nas entradas e saídas de alunos e nos momentos de abertura e fechamento das duas Unidades Escolares. Também sinto a falta de estagiários de apoio à inclusão, pois temos casos, diagnosticados com laudo. Fizemos a solicitação e, até o momento, não recebemos. Na secretaria, colocaria outro Agente Administrativo, pois com duas unidades precisamos, por conta da demanda de atendimento. Um outro ponto se trata de um Assistente de Direção, pois, com duas unidades, seria necessário dinamizar os atendimentos aos alunos, professores e comunidade.</i>

Uma questão que chama a atenção na observação dos dados desse quadro é que apenas um gestor – D4 – confirmou que a quantidade de funcionários que compõem sua equipe atende às necessidades da escola; todas as outras diretoras estão com problemas nesse sentido. Observa-se que a falta de funcionários relatada pelos sujeitos se refere a pessoas que atuam na parte administrativa da escola. As diretoras 1, 2, 4, 5 e 7 informaram que precisam da figura de

um zelador, função que era exercida há poucos meses por funcionários denominados “anjos da guarda”. Esse quadro foi retirado das equipes escolares em setembro de 2017 por determinação da Prefeitura Municipal. Outra questão, presente nas declarações das gestoras 1 e 2, é a falta de inspetores de alunos em suas unidades, questão já pontuada anteriormente neste trabalho.

As diretoras 2, 3, 5 e 7 apontam que precisam de Agente Administrativo, profissional que atua junto ao diretor, na secretaria da escola, auxiliando na expedição de documentos, atendimento à comunidade, entre outras coisas. As diretoras 2 e 3 mencionam que precisam de mais uma merendeira e de mais uma funcionária na limpeza; D7 evidencia a falta de um estagiário de apoio à inclusão e, também, a necessidade do auxílio de um Assistente de Direção, pois atua em uma escola que possui dois prédios (unidades), e esse profissional auxiliaria bastante nas questões administrativas e organizacionais.

Como observado anteriormente, o gestor incorpora uma série de atividades que poderiam ser compartilhadas com outros membros da equipe. Sendo assim, cabe considerar as condições de trabalho desse profissional, que não conta, em sua unidade, com recursos que poderiam contribuir para sua atuação, como, por exemplo, um quadro de pessoal adequado para atender às necessidades da escola, afinal, a dinâmica de uma instituição de EI não para, é muito diversificada, várias coisas acontecem simultaneamente. Atender a essa demanda tem sido um desafio para muitos gestores, pois envolve articulação de todo o trabalho nas suas variadas dimensões. É preciso lembrar que a gestão é uma “[...] ferramenta a serviço da organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico [...]” (SOUZA, 2006, p. 26). Aliás, numa instituição escolar, todo trabalho administrativo está sempre a serviço do trabalho pedagógico, pois é o “[...] pedagógico que dá a razão de ser ao administrativo, senão este se reduz a mera burocratização, fazendo-se um fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir [...]” (PARO, 2015, p. 25).

Outro ponto importante a considerar é de que, embora não tenham sido questionadas sobre isso, não há evidências na fala das diretoras sobre alguma proposta de formação continuada para o segmento de trabalho dentro da escola, o que seria extremamente importante, tendo em vista que esses profissionais mantêm contato permanente com as crianças e as famílias, seja nos momentos de entrada e saída dos alunos, no momentos de alimentação, higiene, sono, medicação, entre outros.

A próxima questão, apontada no quadro seguinte, aborda a relação das gestoras entrevistadas com os funcionários da escola.

Participantes	Descreva um pouco a sua relação com os funcionários da escola. Como você organiza a rotina de reuniões e orientações com os mesmos?
D1	<i>Eu tenho uma relação de muita parceria com todos: professores, funcionários da limpeza, cozinha... procuro fazer com que participem das decisões. Sempre que algo não funciona, junto o pessoal e faço orientações para que eles entendam. Não há rotina (reuniões), faço de acordo com as necessidades.</i>
D2	<i>Tem frequência de reunião bimestral, a gente sempre se reúne para conversar, organizar, mediar conflitos. Há uma rivalidade entre as duas unidades, principalmente com os professores. Perde-se a união do grupo, inclusive no desenvolvimento de projetos. Falta também monitor para a informática.</i>
D3	<i>Geralmente, faço reuniões a cada 15 dias; chamava alguém que precisava fazer apontamentos; há coisas comuns, outras precisa tratar com a pessoa em específico.</i>
D4	<i>Eu procuro marcar reunião semanal, outras coisas acabam acontecendo. Faço cronograma com serviços e horários, principalmente da limpeza; sinto falta de mais tempo para acompanhar, falta isso, surge tantas coisas para fazer que me atrapalha; no planejamento organizo um momento com toda equipe; elas sempre nos procuram (direção e coordenação) para resolver isso.</i>
D5	<i>As orientações são bimestrais ou quando há a necessidade. Nós estabelecemos uma relação de parceria, de ajuda mútua; entretanto, dentro da legalidade. Exemplo: “Ah, você me dispensa?”. “Não, sinto muito, esse não é seu horário”, porque senão eles acabam achando que são trocas de favores.</i>
D6	<i>Estou em falta de um horário para reunião, estou sempre no informal, em conversas com eles, muito perto, mas do pessoal terceirizado, que não é professor, tenho mais contato direto, tenho uma boa relação, melhor do que com os professores.</i>
D7	<i>Minha relação com os funcionários é satisfatória e profissional, pois todos procuram desempenhar suas funções da melhor forma possível para atender o nosso aluno. As reuniões são mensais, de acordo com cronograma previsto no Plano Escolar, porém há a necessidade de nos reunirmos para decisões e retomada do trabalho.</i>

De modo geral, observamos que a relação das gestoras com os funcionários é, aparentemente, do ponto de vista delas, positiva. No entanto, o que não fica evidente nas falas das diretoras são as formas de participação desses funcionários nas decisões da vida escolar. As diretoras têm um discurso de gestão democrática; contudo, não é possível evidenciar, nas suas declarações, de que forma se dá essa participação dos funcionários nas tomadas de decisão.

Para Monção (2013, p. 184) “o trabalho coletivo é um dos pressupostos para a concretização de uma gestão democrática”. No entanto, pode-se notar, a partir das informações das entrevistadas, que vários fatores podem atrapalhar esse trabalho coletivo, como a falta de tempo para a realização de reuniões e de acompanhamento do trabalho e a demora entre uma reunião e outra. Algumas gestoras tentam ter uma frequência de reuniões com a equipe de trabalho, mas, por vezes, as demandas da escola não permitem que essa organização se efetive, como consta no relato de D1: “[...] procuro fazer com que participem das decisões. Sempre que algo não funciona, junto o pessoal e faço orientações para que eles entendam. Não há rotina (reuniões), faço de acordo com as necessidades”.

D2 apresenta uma dificuldade na mediação de conflitos entre suas duas unidades (escola com dois prédios), mencionando que há uma rivalidade entre as duas equipes. Monção constatou um problema semelhante em sua pesquisa, e afirma:

[...] os conflitos e emoções devem ser pautas de formação continuada, em que, por meio de uma metodologia de formação que provoque uma reflexão, seja possível avançar para além dos estágios das lamentações e sentimentos negativos. Para isso, são necessárias ações com continuidade e intervenções de acolhimento junto às professoras que apresentam dificuldades em expressar suas opiniões. (MONÇÃO, 2013, p. 185)

Assim, faz-se necessário repensar o conceito de gestão centrada na figura do diretor, conforme mencionamos anteriormente, e propor práticas que sejam democráticas. Pensar em práticas democráticas pressupõe participação coletiva, processos que partam do coletivo da instituição. Nesse sentido, o desafio consiste em considerar as condições de trabalho desse profissional, que muitas vezes não dispõe dos recursos necessários para o desempenho de sua função, como apontamos anteriormente ao constatar a falta de um quadro de funcionários completo.

No Quadro 33, abaixo, perguntou-se às participantes da pesquisa se a infraestrutura da Unidade Escolar atende ao que é estabelecido nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006). Esse documento, elaborado em parceria com educadores, arquitetos e engenheiros, propõe reflexões e discussões sobre a reforma dos espaços destinados às crianças de 0 a 6 anos. De acordo com o documento,

A construção de uma unidade de Educação Infantil demanda planejamento e envolve estudos de viabilidade, a definição das características ambientais e a elaboração do projeto arquitetônico, incluindo o projeto executivo, o detalhamento técnico e as especificações de materiais e acabamentos. (BRASIL, 2006, p. 7)

O documento aponta, ainda, alguns parâmetros necessários para oferecer um atendimento com requisitos mínimos de qualidade, oferecendo ambientes harmoniosos, com boa ventilação e iluminação natural, sempre que possível.

Quadro 34 – Infraestrutura da unidade escolar.

Participantes	Você acredita que a infraestrutura de sua unidade escolar atende às expectativas e aos critérios postos nos Parâmetros de Qualidade para esse atendimento?
D1	<i>Não atende. Tenho duas salas que ficam no fundo e, quando chove e as crianças vêm fazer as refeições, elas tomam chuva.</i>
D2	<i>Não atende. Deixa a desejar em vários pontos, especialmente para classes de período integral. Tenho carência de salas, direção com coordenação, os maiores problemas são as salas de aula também, as salas de professores, coordenação.</i>
D3	<i>Não.</i>
D4	<i>Não. Faltam espaços adequados para muita coisa: questão de segurança, instalação de tomadas, interruptores... precisaria de muitas coisas.</i>
D5	<i>Não. Temos muitos problemas de infraestrutura nos dois prédios. São construções antigas, que não foram adequadas ao número atual de alunos e ao atendimento integral. Procuro colocar a SME a par dos problemas e, dentro disso, eles fazem apenas o emergencial.</i>

D6	<i>Acho que atende.</i>
D7	<i>Eu acredito que atende parcialmente, pois, na unidade I, as salas de aula são maiores, mas tem espaços que precisam de ampliação, como: cozinha, almoxarifado de materiais, sala dos professores e espaços externos com parques e quadra. Na unidade II, as salas de aula são bem desproporcionais: umas são muito pequenas e não atendem um número considerável de alunos, pois não temos como acomodá-los. Também precisamos de salas administrativas e almoxarifados de materiais; banheiros para deficientes e espaços com acessibilidade fazem falta nesse prédio.</i>

Segundo os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), os espaços, equipamentos e materiais devem priorizar as crianças, sendo organizados de forma a atender todas as suas necessidades de alimentação, descanso, proteção, interação entre elas e os adultos e também de forma a instigar a aprendizagem em todas as crianças, inclusive naquelas que possuem necessidades educativas especiais (Ferreira, 2016).

Cinco gestoras (D1, D2, D3, D4 e D5) acreditam que a infraestrutura de suas escolas não atende ao disposto nos Parâmetros: problemas com relação a chuvas, falta de salas de aula, de salas de direção e coordenação, de salas de professores; queixam-se de construções antigas, que precisam de reformas e ampliações, e da falta de acessibilidade nos ambientes da escola, como nos banheiros, que precisam de adequações para deficientes. Uma diretora (D5) informou que deixa a SME ciente de seus problemas estruturais e que a secretaria acaba fazendo apenas aquilo que é emergencial. D7 relata que sua estrutura atende parcialmente aos Parâmetros, pois, em cada uma das duas unidades escolares pelas quais é responsável, existem dificuldades específicas em relação à estrutura predial. Os problemas citados por ela compreendem espaços insuficientes, que necessitam de ampliações, bem como de outros tipos de adequações.

Assim, buscar atender às novas exigências legais para esse nível de ensino implica também oferecer toda a infraestrutura adequada para que as crianças possam exercer a livre expressão de sua identidade e autonomia, bem como se relacionar e adquirir novos motivos que estimulem novos conhecimentos (GELMI, 2012), sendo assim, fica evidente através das falas que os problemas estruturais enfrentados por elas dificultam a rotina no interior da escola e desrespeitam os padrões mínimos de qualidade posto no documento.

No quadro abaixo, elencamos as maiores dificuldades percebidas pelas gestoras no exercício das várias atividades que desempenham na prática diária de sua função. O foco de interesse, aqui, é evidenciar essas dificuldades e procurar entender por que elas acontecem no contexto escolar.

Quadro 35 – Dificuldades no desempenho da função.

Participantes	Quais as maiores dificuldades que você encontra diariamente no desempenho de sua função gestora?
---------------	--

D1	<i>É de trabalhar com uma demanda que não é da minha responsabilidade, é um desvio de função; a gente é tudo: porteiro, eletricista, encanador, segurança, etc.</i>
D2	<i>Faltam recursos financeiros que poderiam ajudar a melhorar os espaços. Se tivesse dinheiro, solucionaria vários problemas. O espaço é importante para a melhoria do trabalho pedagógico.</i>
D3	Não respondeu
D4	<i>Muitas dificuldades materiais, na infraestrutura, acho que de condições, porque tem coisas que dá para a escola fazer, mas outras dependem das ações da SME. Anjos da guarda, reformas, espaços mais apropriados, orientações desses trâmites de atividades. Quando muda de gestão (SME), tem uma mudança na forma, nos encaminhamentos, não fica claro, não é bem informado.</i>
D5	<i>Quando tenho que depender da SME, problema estrutural que dependo da Secretaria, e às vezes demora, isso dificulta meu trabalho.</i>
D6	<i>As questões dos relacionamentos interpessoais; apesar de a equipe ser boa, sempre tem.</i>
D7	<i>A maior dificuldade é atender integralmente duas unidades escolares.</i>

Quando se observam as respostas das participantes, é possível perceber que as dificuldades sentidas se relacionam principalmente a questões estruturais. A falta de recursos financeiros também aparece na fala da diretora 2. De acordo com ela, esses recursos poderiam contribuir para a melhoria dos espaços, pois “o espaço é importante para a melhoria do trabalho pedagógico”. A gestora 4 também sintetiza as dificuldades que possui com relação aos materiais, à infraestrutura, entre outros. Menciona, ainda, junto com a diretora 5, que muitas situações dependem de ações da SME e estas não se concretizam. D4 se queixa, ainda, das mudanças de gestão dentro da SME, pois, segundo ela, quando ocorrem tais mudanças, os encaminhamentos não são claros. Convém destacar, também, a fala de D7, para quem a maior dificuldade consiste em gerir uma escola com duas unidades. Quanto à diretora 3, ela não se sentiu à vontade para responder a essa questão, uma vez que, no momento da entrevista, estava exercendo suas funções na escola há pouco tempo.

É possível que as diretoras 4 e 5 estejam corretas quando pontuam que muitas ações dependem da organização da SME para o atendimento das escolas de EI. Todavia, ao verificar os relatos das entrevistadas, pode-se observar que as dificuldades apontadas vão desde questões de organização e manutenção da estrutura predial até problemas de integração entre as equipes, com conflitos de relacionamento interpessoal, no caso dos gestores com duas unidades. Diante disso, pode-se fazer o seguinte questionamento: qual o papel da SME e que medidas resolutivas ela poderia propor diante dessas problemáticas?

Segundo Lück (2009), as melhorias numa escola não se concretizam apenas “melhorando seus planos de ação, seu projeto político-pedagógico, suas condições físicas e materiais, suas normas e regulamento, a organização de seu espaço, etc.” (p. 128). A autora acredita que as ações relevantes para a melhoria da qualidade do ensino encontram-se nas marcas do cotidiano escolar, em compreender seus desdobramentos e os fatores que mantêm as práticas comuns, em realizar um olhar atento, observador e perspicaz sobre as questões do

cotidiano, a fim de vislumbrar a alma da escola, pois é no cotidiano escolar que o diretor atua, e considerar as regularidades¹⁰ desse cotidiano pode promover a melhoria do desempenho educacional (LÜCK, 2009).

Esse cotidiano, no entanto, permanece como uma caixa preta, desvalorizado e desconsiderado como menos importante. Verifica-se comumente que, quando se fala em melhorar a escola, busca-se uma estratégia ou alternativa que desconsidera o cotidiano escolar. (LUCK, 2009, p. 128)

Sobre as várias dificuldades vivenciadas pelas gestoras no desenvolvimento de sua função e aqui explicitadas, interrogamos as participantes quanto às possíveis razões dessas dificuldades. As respostas constam do quadro abaixo:

Quadro 36 – Motivo das dificuldades.

Participantes	Você atribui essas dificuldades a algum motivo específico?
D1	<i>Má organização (funcionamento) dos órgãos competentes com a educação; falta de compromisso.</i>
D2	<i>Eu diria que à má administração dos recursos públicos.</i>
D3	<i>Não respondeu</i>
D4	<i>Acho que precisa haver maior diálogo, que tornasse tudo mais claro. Não há muita reunião com gestores; percebo que há uma coisa fragmentada, dividem as reuniões, acontecem esporadicamente e, quando vão falar muito e passar informação, nem sempre é clara e não há a possibilidade para a gente falar.</i>
D5	<i>Eles (SME) alegam falta de verba.</i>
D6	<i>Acho que não. Nos últimos dois anos, houve muita mudança de direção, acaba desestabilizando a equipe.</i>
D7	<i>Eu atribuo à falta de reorganização do módulo educacional vigente.</i>

A percepção das participantes em relação às razões dessas dificuldades é bem variada. D1 acredita que há uma má organização dos órgãos competentes, uma falta de compromisso desses órgãos; D2 atribui essas dificuldades à má administração dos recursos públicos; D3 não respondeu à questão por acreditar que, exercendo suas funções na escola há pouco tempo, poderia ser injusta em suas respostas.

Um aspecto que merece destaque encontra-se na resposta de D4:

Acho que **precisa haver maior diálogo**, que tornasse tudo mais claro. Não há muita reunião com gestores; percebo que há uma coisa fragmentada, dividem as reuniões, acontecem esporadicamente e, quando vão falar muito e passar informação, nem sempre é clara e **não há a possibilidade para a gente falar**.

¹⁰ Por regularidade entende-se a prática ou situação repetida regularmente, sem ter suas regras explicitadas; constitui-se em modo de fazer cujos interesses e motivações permanecem escondidos e não revelados (Certeau, 2007), portanto, não questionados, mesmo que não contribuindo para a realização dos objetivos educacionais (LÜCK, 2009, p. 128).

Como se vê, essa diretora considera a falta de diálogo um problema, pois, segundo ela, não há oportunidade para que todos falem. Para ela, as coisas deveriam parecer mais claras. Ela também se queixa da falta de reuniões com os diretores e de que o sistema de trabalho da SME não proporciona integração, uma vez que as reuniões são fragmentadas, divididas por turmas. Percebe-se, em sua fala, uma intenção, por parte dos órgãos competentes, de não juntar um número grande de gestores ao mesmo tempo, no mesmo lugar, para debater aspectos essenciais do trabalho.

Segundo Monção (2013), para constituir a gestão democrática, é essencial “[...] a compreensão de que a gestão escolar envolve a articulação de todos os trabalhos desenvolvidos na escola, integrando atividades meio e fim para o seu funcionamento e organização” (p. 67). Gelmi, que investigou a gestão escolar sob a ótica das publicações oficiais e acadêmicas, observa que

[...] todos os documentos coadunam da mesma concepção de Gestão Escolar, ou seja, firmes na convicção do trabalho coletivo e da gestão democrática em dois sentidos: um que **se direciona no âmbito escolar, por meio do trabalho do(a) gestor(a) escolar e sua equipe**; e outro, que **se dirige aos poderes públicos em nível nacional, estadual e principalmente, municipal**, na implementação de políticas para a infância e no cumprimento das leis. (2012, p. 122, grifos nossos)

Novamente, lembramos a visão de Paro (2012), que destaca a posição conflituosa em que se encontra o diretor quando exerce duas funções de difícil conciliação, ora zelando pelos objetivos educacionais da instituição escolar, ora cuidando para que sejam cumpridas as determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino. Como se viu na fala da diretora 4, essas determinações e direcionamentos, na maioria das vezes, não oferecem a possibilidade de uma participação efetiva por parte dos gestores, o que acaba influenciando negativamente na realização e concretização dos objetivos educacionais.

Depois de abordar as dificuldades no exercício da profissão, consideramos pertinente inquirir os sujeitos sobre possíveis facilidades no desenvolvimento da mesma. Seguem, no quadro abaixo, suas percepções sobre a questão.

Quadro 37 – Facilidades no desempenho da função.

Participantes	Quais as maiores facilidades que você percebe no desenvolvimento de sua função? Atribui essas facilidades a algo?
D1	<i>Acho que, nos momentos de solicitações, elas acontecem rapidamente, pelo menos com esta equipe.</i>
D2	<i>Não consigo enxergar facilidades no nosso trabalho. O que é fácil aqui?</i>
D3	Não respondeu.

D4	<i>Acho que estar na escola há muito tempo, a equipe que está na escola, o trabalho com a comunidade; sempre teve aqui muita liberdade para criticar, os professores moram próximo e eu também; a liberdade de se expressar, conhecer a comunidade.</i>
D5	<i>Consigo manter um bom relacionamento entre todos, de forma unilateral. O que quero dizer que não é hierarquia, de cima para baixo, embora temos que tomar decisões enquanto gestor, mas procuro estabelecer boa postura, que trabalho em função da criança, procuro estabelecer um bom relacionamento com os pais e a troca permanente com o coordenador, sentar e conversar e procurar chegar num acordo para tomar decisões.</i>
D6	<i>A clientela é muito boa, não tenho conflitos de agressividade; a comunidade ajuda e isso facilita.</i>
D7	<i>Acho que a comunicação entre a gestão e a comunidade tem sido satisfatória e isso auxilia muito no desenvolvimento do trabalho. A participação, a transparência, fazem com que a comunidade se aproxime e veja que a parceria entre escola-comunidade é necessária.</i>

A diretora 1 menciona que a maior facilidade que encontra no desenvolvimento de sua função é em relação às solicitações que faz à sua equipe, as quais costumam ter uma resposta rápida; D2 não consegue mencionar nenhuma facilidade em sua atuação; D3 preferiu não responder também a essa questão.

Uma facilidade apontada por D4 é o fato de tanto a equipe gestora como a equipe docente estarem há muito tempo na mesma escola. Assim, ela consegue realizar um trabalho mais próximo com a comunidade e a equipe. Muitos profissionais da escola moram próximo e há também, de acordo com a gestora, uma liberdade de expressar opiniões e realizar críticas. D5 relata que o bom relacionamento entre todos facilita o trabalho; não há decisões de cima para baixo, o trabalho é realizado e pensado em função da criança.

D6 diz que a “clientela” é muito boa, pois não há conflitos de agressividade; ressalta, também, a participação da comunidade, o que acaba auxiliando bastante. A facilidade relatada por D7 refere-se à comunicação que há entre a gestão e a comunidade, pois, de certa forma, isso auxilia no trabalho. A transparência e a participação da comunidade nas ações fazem com que a parceria escola-comunidade seja vista como algo positivo e produtivo.

As respostas evidenciam a preocupação das gestoras em acompanhar o trabalho desenvolvido na instituição e indicam a importância de estarem inteiradas das situações que ali se desenrolam. Afinal, se considerarmos que todo processo de autonomia implica comprometimento e responsabilidade dos sujeitos envolvidos, concordaremos com Campos (2012), quando observa que a contrapartida da autonomia na organização do trabalho nas unidades escolares é a responsabilização por esse trabalho e pelos resultados obtidos.

Assim, por tudo o que foi dito até aqui, podemos afirmar que esta pesquisa procura assinalar uma evolução na compreensão do que, de fato, constitui o trabalho de gestão escolar, isto é,

[...] o conhecimento, por parte dos gestores, da necessidade de se integrar ao coletivo dos profissionais da instituição, de desenvolver um trabalho humanizado, de ser um profissional que contribua na organização do trabalho como um todo, articulando todas as dimensões, de forma que uma não sobreponha a outra, delegando, acompanhando as atividades delegadas e sempre estabelecendo um diálogo. (Galdino, 2016, p. 12)

A seguir, passamos à questão da formação continuada destinada à equipe pedagógica. Sendo essa uma dimensão de caráter essencial para a escola, acreditamos ser pertinente, para a realização desta pesquisa, essa abordagem.

Quadro 38 – Atividades de formação continuada.

Participantes	Você promove ou promoveu alguma atividade de formação continuada para sua equipe escolar? Se sim, fale sobre a mesma.
D1	<i>O ano passado não teve formação, fomos fazendo estudos (continuidade), houve uma troca de experiências com as escolas do entorno, realizamos encontros juntos (três escolas), revezamos os espaços físicos.</i>
D2	<i>Nos anos anteriores, havia acompanhamento da capacitação na SME, “Práticas de Leituras e Escrita”, e teve algo sobre matemática.</i>
D3	<i>HTPC em parceria com o Coordenador Pedagógico, dependendo da necessidade de formação da escola.</i>
D4	<i>Não. Sempre teve as formações na SME. O que fazemos aqui são as reuniões pedagógicas, os HTPCs. O pessoal da rede, da saúde e da educação participam.</i>
D5	<i>Não. Deixo para o Coordenador.</i>
D6	<i>Na época do autismo, fazíamos vários simpósios, vinham profissionais de fora, a gente se ajudava; eram três simpósios grandes para a equipe, tínhamos parceiros de fora que ajudavam, capacitavam a equipe.</i>
D7	<i>Sim, temos formação nas reuniões mensais, HTPC, reuniões pedagógicas, nos planejamentos e conselhos de escola e APM.</i>

A formação continuada é mais uma das funções da organização escolar, envolvendo tanto o setor pedagógico quanto o técnico administrativo (LIBÂNEO, 2015). Como vimos anteriormente, a formação continuada compreende a formação inicial e pode ser estendida por toda a vida, tornando-se essencial na formação humana. É no exercício da profissão que a formação continuada possibilita a reflexão e a transformação de práticas. Na escola, a formação continuada é constituída de ações dentro e fora da jornada de trabalho, realizando-se através de estudos e discussões das experiências dos professores (LIBÂNEO, 2015).

Tendo em conta o pensamento de Libâneo, para quem “a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas” (2015, p. 187), buscamos, aqui, sintetizar a concepção dos gestores acerca dessa temática, a fim de mostrar como eles contribuem com essa esfera essencial no desenvolvimento do seu trabalho.

É interessante notar que a visão, o acompanhamento e a realização dessa atividade é diferente para cada gestor. Ao que parece, para alguns gestores, a dimensão pedagógica ficou

sob encargo apenas do Coordenador Pedagógico. A diretora 1 relata que, no ano passado, não houve formação desse tipo oferecida pela SME. Então, buscou ações, com trocas de experiências, com unidades escolares próximas, realizando estudos para essa finalidade. D2, por sua vez, cita que havia acompanhamento, na SME, sobre práticas de leitura e escrita e algo relacionado à Matemática; no entanto, não mencionou se realiza ou não ações de formação continuada. D3 menciona que essas ações ocorrem nos HTPCs, em parceria com o Coordenador, mas que os temas são definidos de acordo com a necessidade da escola.

D4 relata que sempre houve formação continuada promovida pela SME, e o que ela promove na escola são apenas as reuniões pedagógicas e os HTPCs, e que, muitas vezes, outras instâncias participam, seja o pessoal da rede de ensino ou da saúde. D5 diz que não propõe essas atividades, deixando-as a critério do Coordenador Pedagógico. D6 relata que, na sua atuação na escola de Educação Especial, as formações eram constantes; no entanto, não mencionou se realiza essas formações atuando como gestora na EI. Por fim, D7 menciona que realiza atividades de formação continuada nas reuniões mensais, nos HTPCs, nas reuniões pedagógicas, nos planejamentos e durante as reuniões de conselho de escola e da APM.

Podemos observar, assim, duas formas de concepção do gestor no que diz respeito à temática da formação continuada: uma que o vê como alguém que compreende a importância de sua participação nesses momentos e que promove uma visão abrangente do trabalho educacional e do papel da escola, e outra que nega a importância desse agente para a gestão pedagógica, acreditando que ele cumpriria apenas funções burocráticas e administrativas.

Contrariando essa segunda concepção, retomamos aqui a visão de Lück (2009) sobre essa questão:

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola, que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino, que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida. (p. 95)

Abordamos também, com os sujeitos da pesquisa, a questão das facilidades ou dificuldades por eles encontradas na organização dessa formação. Abaixo, apresentamos suas contribuições sobre essa questão:

Quadro 39 – Facilidades e/ou dificuldades na organização das atividades de formação continuada.

Participantes	Quais foram as facilidades e/ou dificuldades na organização dessa formação? Você obteve algum apoio da Secretaria Municipal da Educação?
D1	<i>O apoio da SME veio através do supervisor; foi uma organização entre as escolas. As facilidades: que os docentes ficavam mais à vontade para fazer as trocas. Organizar os espaços físicos foi difícil, três escolas juntas, sempre muita gente.</i>
D2	<i>A SME dava capacitação para a coordenação pedagógica e esta repassava nos HTPCs a formação. É muito importante ter uma linha de trabalho, uma orientação.</i>
D3	<i>Não foi solicitado, pois foi dentro das horas de HTPC. Quando a Coordenadora voltar de férias, vamos conversar sobre as necessidades da equipe, ver o que a Coordenadora identifica como necessidade de formação, mas eu quero ver também, acompanhá-las. Eu não as conheço.</i>
D4	<i>Apoio da SME, permitir à pessoa que pudesse estar aqui. Dificuldades: que nem sempre a gente consegue alguém, marca e às vezes não consegue vir.</i>
D5	<i>Não realizou.</i>
D6	<i>O apoio foi de patrocinadores. Exemplo: fornecimento de canetas e pastas; mas nada da SME. O custo era alto quando não tinha patrocinadores.</i>
D7	<i>Vejo que precisamos estudar e pesquisar sempre, o tempo do gestor é bem comprometido, pois temos as atividades fixas da rotina e as esporádicas, que surgem todos os dias. A SME tem auxiliado através da supervisão de ensino e com formações específicas.</i>

Como se vê, a organização dessas atividades de formação se deu de diferentes formas: D1, que realizou atividades em parceria com outras unidades escolares, declara que o apoio que teve da SME veio por meio da figura do Supervisor de Ensino, e uma das facilidades percebidas por ela foi que os docentes ficaram à vontade para realizar as trocas de experiências. No entanto, ela relata a dificuldade relativa ao espaço físico para desenvolver essa formação, pois três escolas ficaram alocadas juntas, e o espaço das próprias unidades escolares acabou se tornando insuficiente. D2 reconhece a importância das atividades de formação continuada, no sentido de se ter uma linha de trabalho, uma orientação; destaca, porém, que essa formação era dada pela SME à Coordenação Pedagógica, e esta a repassava à equipe docente. D3 diz que não solicitou auxílio da SME, uma vez que essas atividades eram propostas dentro dos horários de trabalho da equipe; mencionou que precisava conhecer a equipe, as necessidades de formação da mesma, mas que precisa esperar a Coordenadora Pedagógica retornar das férias para conversar sobre essas questões.

D4 mencionou que a dificuldade sentida é em relação à vinda de alguém da SME para auxiliar num momento de formação, pois nem sempre a escola consegue alguém para realizar esse trabalho; D5 informou que não realizou atividades de formação. Quanto a D6, aponta a falta de patrocinadores para esses eventos, e que não recebeu apoio da SME. Por fim, D7 sente a necessidade de estudar e pesquisar sempre, mas reconhece que o tempo do diretor é comprometido, devido às atividades fixas da rotina e àquelas esporádicas, que consomem muito tempo; disse, ainda, que a SME auxilia através da supervisão de ensino e com formações específicas.

Tomé (2011) argumenta, em sua pesquisa, que a prática docente é um importante elemento para a organização e a gestão da escola atualmente; pontua, também, o estudo de Paro (2009) sobre a formação do professor, a qual deveria habilitá-lo a gerir a escola, ou seja, “[...] do mesmo modo que a administração enriquece a prática pedagógica, provendo-a de racionalidade na busca de fins, a prática administrativa pode ser enriquecida pela relação pedagógica, na medida em que esta seja entendida como prática democrática” (p. 465).

Sobre a relação do gestor com os docentes, recorremos novamente aos trabalhos de Kramer e Nunes (2007). As pesquisadoras compreendem que a gestão na Educação Infantil demanda cuidados e mobiliza afetos, e o gestor tem que ter a postura de

[...] observar a si mesmo, observar o grupo de trabalho de formação, pensando na diversidade que marca todos os grupos humanos, mas pensando também em quanto eles têm em comum. A reflexão coletiva, a rememoração e a reconciliação são componentes necessários nesse trabalho que, por ser humano, envolve tantos matizes do saber e do sentir. (KRAMER; NUNES, 2007, p. 452)

No quadro seguinte, aborda-se essa relação com os docentes, além de se considerar a organização da rotina de reuniões e orientações com os mesmos.

Quadro 40 – Relação com os docentes.

Participantes	Descreva um pouco sua relação com os docentes da escola. Como você organiza a rotina de reuniões e orientações com os mesmos?
D1	<i>Tenho uma relação de respeito com a equipe, tenho profissionais que são da rede há muito tempo; procuro ouvir, às vezes eles tem visão específica da sala, enquanto a gente tem uma visão ampla; auxiliam nas prioridades de estudo, trazem sugestões de práticas, o que se deve trabalhar... contribuem demais. Elas permanecem na escola, vão e voltam. Dão suporte umas para as outras. No geral, é bom demais. A rotina de reuniões e estudos fica para o HTPC, e as práticas para o PPM.</i>
D2	<i>Bom! Temos reuniões semanais no HTPC e as reuniões pedagógicas do calendário escolar. Agora, o relacionamento é bom com o grupo, mas tenho dificuldades em administrar divergências por conta do tamanho da escola; é grande o número de professores, o grupo é muito grande.</i>
D3	<i>Não respondeu.</i>
D4	<i>Reuniões, fazemos as de planejamento, conversamos para organizar, e nos HTPCs. A maioria é com a Coordenadora e, quando há assuntos administrativos e até pedagógicos, a gente faz junto. Quando tem as reuniões pedagógicas, os professores participam muito, horários, eventos, passa orientações, discutem questões que precisam tomar decisões.</i>
D5	<i>Orientações são feitas nas reuniões de HTPC e planejamento. Muitas vezes eles apontam problemas, dificuldades ou interesse por assuntos.</i>
D6	<i>As reuniões são só nos HTPC e as designadas para isso. Vou até o PPM, não fazemos muita reunião à parte. São ótimos professores. Pela mudança de equipe, foi um pouco difícil, mas são problemas de adaptação.</i>
D7	<i>Participo do PPM e do HTPC; às vezes intercalo os HTPCs. As reuniões acontecem em etapas, por agrupamentos. Se for fazer uma orientação individual, geralmente atendo com a Coordenadora, juntas; procuramos sempre trabalhar juntas; ela fala com mais propriedade do pedagógico; eu observo as rotinas.</i>

D1 afirma que tem uma relação de respeito com a equipe, que trabalha com profissionais que são da rede há muito tempo e procura ouvir os docentes que trabalham com ela; estes procuram auxiliar nas prioridades de estudo, trazem sugestões e contribuições; a rotina de reuniões e estudos é efetivada nos momentos de HTPC e de PPM.

Na fala de D2, é possível constatar que ela tem um bom relacionamento com o grupo. Mesmo assim, aponta um problema que tem enquanto gestora: a dificuldade em administrar as divergências que ocorrem na escola; isso porque, segundo ela, a escola é muito grande. Vale lembrar que essa gestora atua em uma escola com duas unidades.

D3 não respondeu a esse questionamento por não conhecer ainda a equipe da escola em que está atuando. D4 informa que realiza reuniões nos HTPC e as reuniões de planejamento previstas no calendário escolar. Essas reuniões são elaboradas em conjunto com o Coordenador Pedagógico, pois são abordados assuntos pedagógicos e administrativos. Ela também ressalta a participação dos docentes nesses encontros.

Para D5, as reuniões são realizadas nos momentos de HTPC e Planejamento e, nesses momentos, elas aproveitam apontar problemas, dificuldades ou interesses por assuntos específicos. Também no caso de D6, essas reuniões são feitas nos HTPC ou, ainda, em outras reuniões designadas para isso; diz que não realiza muitas reuniões à parte e que os professores são ótimos. Porém, relata que, na mudança de equipe, houve um certo estranhamento, mas que são problemas de adaptação. De acordo com D7, as reuniões acontecem nos momentos de PPM e de HTPC; ocorrem por etapas e, se precisar realizar uma orientação individual, geralmente ela se junta à coordenadora, pois esta fala com mais propriedade do pedagógico, e ela acaba observando mais as rotinas.

No quadro seguinte, elencamos os momentos em que o gestor consegue realizar atendimento os professores que necessitam de ajuda.

Quadro 41 – Atendimento ao professor.

Participantes	Em que momentos você consegue atender um professor que necessite de ajuda e orientações? Como se dá esse momento?
D1	<i>No PPM, procuro fazer esse atendimento. Mas, no dia a dia, sempre que precisam eu faço. Isso acontece de acordo com a necessidade ou problema.</i>
D2	<i>Temos reuniões individuais, muitas vezes temos necessidades disso, especialmente as parceiras do período integral. Elas se desentendem, vem reclamação de ambos os lados e você tem que fazer a mediação, em parceria com a coordenação, e também administrar os conflitos. Temos que dar orientações em relação ao desempenho profissional da professora (grupo feminino). Já tive estagiário de Educação Física, não tenho mais; ele fazia um excelente trabalho e auxiliava com outras coisas na escola, porque ele era bem forte.</i>
D3	<i>Sempre individualmente. Se for uma dúvida comum, no HTPC, mas se for uma dúvida específica, é individualmente.</i>

D4	<i>Além dos horários que eles têm fora da sala de aula, eu fico acessível, tanto eu como a Coordenadora. Qualquer necessidade, até quando a gente tem que passar informação, a gente usa esses horários fora da sala.</i>
D5	<i>Dentro dos horários dos professores, fora da sala de aula. Se for alguma coisa emergencial, a gente socorre, se não, atende naqueles horários.</i>
D6	<i>Estou aberta, tanto nos momentos de reunião quanto para ajudar à parte. É melhor atender porque o problema não cresce. Tentamos.</i>
D7	<i>Por exemplo, se ele está na aula, peço para o inspetor ficar na sala e faço a orientação. Mas atendo quando precisa, quando o professor procura; a gente senta, faço atendimento ou os que procuram para atendimento mais rápido, pelos corredores, pátio, portão, na saída.</i>

Em seu relato, D1 informa que realiza os atendimentos no horário de PPM e, se surge alguma demanda, ela afirma procurar realizar esse atendimento o quanto antes, para tentar resolver o problema. A gestora 2 menciona que realiza reuniões individuais, principalmente com as docentes que são parceiras nas salas de período integral, pois as divergências e reclamações surgem e é preciso fazer a mediação desses conflitos. Ressalta, ainda, a importância de dar orientações referentes ao desempenho profissional. D3 disse que sempre realiza atendimentos individualmente para dúvidas específicas, mas, se há dúvidas comuns a todos, ela trata da questão nos momentos de HTPC.

D4 informou que atende nos horários que o docente tem fora da sala de aula, mas que fica acessível, juntamente com a coordenadora. Para D5, se ocorrer algo emergencial, ela diz socorrer; caso contrário, utiliza os horários fora de sala. Quanto a D6, ela diz que atende tanto nos momentos de reuniões quanto à parte. Para essa gestora, é melhor realizar esse atendimento antes que o problema cresça. D7 relata, por exemplo, que pede para um inspetor ficar na sala, caso precise realizar um atendimento urgente; disse que também atende pelos corredores e pátios da escola ou no portão, nos horários de entrada e saída.

Na sequência da entrevista, a questão seguinte procurou abordar a questão do PPP (projeto político-pedagógico): se ele existia na escola onde cada uma das entrevistadas atua e como se deu seu processo construtivo.

O PPP consiste num plano que orienta as ações das instituições a partir da definição de metas para o desenvolvimento das crianças, e resulta de um processo coletivo e democrático (BRASIL, 2010). Na construção dessa proposta, é preciso garantir que as crianças tenham condições de se apropriar de “[...] conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p. 18). Ainda, as propostas pedagógicas devem oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais, garantindo a possibilidades de elas compartilharem e complementarem seus cuidados com as famílias, “[...] possibilitando tanto a convivência entre

crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas [...]” (BRASIL, 2010, p. 17).

As respostas das participantes mostram que o projeto existe em algumas escolas. No entanto, nem todas as entrevistadas participaram de sua construção, e mesmo as diretoras que participaram deram explicações rasas para seu processo de construção. Veja-se o quadro a seguir, com suas falas na íntegra.

Quadro 42 – Projeto Político-Pedagógico.

Participantes	Em sua instituição, existe o Projeto Político-Pedagógico? Fale sobre a construção do mesmo.
D1	<i>Sim. Não participei da construção, já tinha quando cheguei, mas é muito amplo e focado na aprendizagem. A avaliação institucional é bem de acordo.</i>
D2	<i>Sim, existe. Foram muitos meses de estudo e conversa com as professoras. Fizemos sob a orientação do supervisor; construímos em 2016. Temos algumas arestas para aparar em 2018.</i>
D3	<i>Não sei ainda; apenas organizei os prontuários, matrículas e listas.</i>
D4	<i>Nós temos uma tentativa, mas está muito pobre; a gente precisa fazer um outro PPP. Às vezes a gente não tem o tempo que é necessário para fazer.</i>
D5	<i>Sim, existe. Quando cheguei, já havia; tentei contribuir um pouco com a minha prática, mas para este ano quero reelaborar com mais participação da comunidade.</i>
D6	<i>Acho que tem, mas não vi. Foi meu primeiro ano, mas vou ver, retomarei urgente.</i>
D7	<i>O PPP existe, participamos da construção, envolvemos os funcionários, professores, comunidade; foram contribuições ricas, o que eles queriam, ouvimos; pensamos o que temos, o que queremos. Foi muito bom.</i>

Como se vê, quatro diretoras (D1, D2, D5 e D7) afirmam que o projeto existe em suas escolas, mas apenas duas delas (D2 e D7) declaram ter participado de sua construção. Outras duas diretoras (D1 e D5) informam que esse documento já estava pronto quando chegaram à escola. As diretoras 3 e 6 não souberam dizer se o PPP existia em suas escolas. Porém, é preciso mencionar que D3 havia acabado de ser removida para aquela escola e, segundo ela, até o momento havia conseguido organizar apenas os prontuários, as matrículas e as listas de alunos. A diretora 4 mencionou que, em sua escola, havia uma tentativa de construção do PPP; que o mesmo precisava ser revisto e que “às vezes a gente não tem o tempo que é necessário para fazer”.

Chamamos a atenção para o fato de que, dentre todas as gestoras, apenas D2 e D7 participaram de todo o processo de construção do PPP, que envolveu diferentes agentes da comunidade escolar e teve orientações dos órgãos responsáveis pelo acompanhamento (Supervisor de Ensino). As demais gestoras, como se viu, não participaram da construção desse documento, o que nos leva a crer que a construção do PPP não é algo consolidado na rede municipal de educação investigada em nossa pesquisa.

Ao tratar dessa questão, Souza (2017) afirma que

[...] A construção de um projeto pedagógico exige uma profunda reflexão da comunidade escolar sobre as finalidades da escola, assim como a clareza do seu papel na definição de caminhos e ações a serem realizados pelos envolvidos com o processo educativo [...] (p. 139)

E aponta, ainda, a necessidade de “[...] compreendermos que o processo democrático de construção coletiva é também um espaço de formação pessoal e profissional para toda equipe escolar” (2017, p. 143).

Sobre processo democrático e participação, Paro (2003) entende que a participação democrática não acontece espontaneamente, mas

[...] sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. (p. 46)

A questão seguinte procurou mapear a atuação das gestoras nos conselhos escolares, bem como observar a participação da comunidade de acordo com a percepção das gestoras. O Conselho de Escola tem atribuições consultivas, deliberativas e fiscais em questões definidas na legislação estadual ou municipal e no Regimento Escolar. Essas questões envolvem, geralmente, aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros (LIBÂNEO, 2015). Paro (2008) sinaliza a importância de se conseguir a participação de todos os setores da escola nas decisões sobre seus objetivos e funcionamento e vê no Conselho de Escola “uma potencialidade a ser explorada” (PARO, 2003, p. 12).

A seguir, no quadro 43, apresentamos as respostas das entrevistadas acerca dessa questão.

Quadro 43 – Conselho de Escola.

Participantes	O Conselho Escolar é um colegiado constituído por representantes da escola e da comunidade, que tem por objetivo acompanhar as atividades escolares e auxiliar nas decisões da vida escolar. Fale um pouco de sua atuação com esse colegiado e seus pares.
D1	<i>Eu tenho um grupo parceiro. Os pais têm resistência em participar, têm preocupação com as reuniões, sair do trabalho e ir para a escola, mas depois que percebem que é bom, eles até permanecem.</i>
D2	<i>Realizamos reuniões ordinárias quatro vezes ao ano e, conforme a necessidade, fazemos as extraordinárias. Ano passado, fizemos uma reunião para escolher o assistente de direção. A participação dos pais é pequena.</i>
D3	<i>Sigo a legislação do Estado com relação à composição, às porcentagens de cada segmento. Após a composição, as reuniões são realizadas, no mínimo, quatro vezes ao ano, e depois os pais e os componentes definem as datas e horários melhores para a realização das reuniões e das pautas. Elas são bastantes flexíveis. No caso, o diretor, ele traz alguns temas, mas os outros segmentos trazem alguns temas em relação ao pedagógico, algumas aflições dos pais em relação à escola, trazem sugestões e nós resolvemos juntos o problema.</i>
D4	<i>A escola tem Conselho e APM. São poucos pais que têm disponibilidade para participar. Os poucos têm contribuído, mas temos dificuldades para formar essa equipe. Tem acontecido bem,</i>

	<i>mas precisava ter mais participação das famílias, atualizar essa legislação. Fazemos sempre às 18h, para que possam participar, mas mesmo assim é difícil; trabalham e depois têm que participar; tem que ser um grupo amarrado. Acontece sempre as duas reuniões; as professoras não querem voltar depois para fazer as reuniões.</i>
D5	<i>São quatro reuniões ordinárias e, conforme a necessidade, tem as extraordinárias. Apresentamos os fatos e pontos positivos e negativos da escola, ouvindo a comunidade, os professores, o colegiado.</i>
D6	<i>Tem as reuniões, até mais do que as previstas; é um Conselho atuante, praticamente os mesmos membros. Fazemos as orientações e tudo é resolvido em conjunto.</i>
D7	<i>O Conselho de Escola é atuante, participam das reuniões, geralmente com 50% mais um. Tem participação dos docentes e de outros segmentos da escola. Na parte das contas, reunimos e decidimos os gastos. Decidimos, por exemplo, sobre as fechaduras eletrônicas, fizemos alteração do horário de tolerância, normas da escola, avaliação do Plano Escolar...</i>

Pelas respostas das participantes, evidencia-se a boa relação entre elas e o grupo, como observa D1. Porém, ela enfatiza que, no início, há uma resistência em participar, pois os pais trabalham o dia todo e depois ainda precisam ir à reunião, mas que, quando percebem que participar é bom, essa participação acaba aumentando. No relato da diretora 2, pode-se perceber como se dá a organização dessas reuniões, sendo quatro ordinárias durante o ano e, conforme a necessidade, realizam-se reuniões extraordinárias. Segundo ela, a participação dos pais é pequena.

De acordo com o depoimento de D3, as reuniões são realizadas, no mínimo, quatro vezes ao ano, e as datas, horários e pautas são definidos pelos membros. Ela afirma que traz alguns temas para a reunião, assim como os outros segmentos, e, entre esses temas, destacam-se questões relacionadas à parte pedagógica, bem como algumas preocupações dos pais em relação à escola. No relato de D4, percebemos que são poucos os pais que têm disponibilidade para participar do conselho, mas os poucos que participam têm feito contribuições importantes. Ressalta, ainda, as dificuldades para formar esse colegiado e que precisaria haver mais participação das famílias. No geral, ela realiza as reuniões sempre após as 18h, para que essa participação possa ser maior. Mesmo assim, poucos participam, pois os pais trabalham. Segundo a gestora, precisa ser um grupo “amarrado”, no sentido de que haja união, mas percebe-se, pela sua fala, que as dificuldades de participação se iniciam dentro da própria escola, já que os próprios docentes não querem voltar depois do horário de trabalho para participar.

Chamamos a atenção para dois pontos presentes nas respostas das gestoras: na fala de D3, fica evidente a falta de aspectos balizadores, provenientes da SME, que garantam a normatização e instituição desses colegiados. Ela informa, por exemplo, que, para a composição do Conselho, utiliza a legislação do Estado como referência. Quanto a D4, ela acredita que a legislação referente aos conselhos precisaria ser atualizada. Sobre essa questão, convém

destacar que o município de São José do Rio Preto criou, recentemente, a Lei nº 13.016/2018, que dispõe sobre a instituição dos Conselhos de Escola no sistema municipal de ensino. A Lei estabelece, em seu artigo 2º, que eles terão natureza deliberativa, consultiva, avaliativa, fiscalizadora e mobilizadora, sendo presididos pelo diretor da unidade escolar ou pelo responsável por sua gestão. Sobre a composição desse colegiado, a nova Lei estabelece que os conselheiros serão escolhidos anualmente, mediante processo de escolha realizado sempre no primeiro mês letivo, respeitando-se o seguinte:

- 1º A composição obedece à seguinte proporcionalidade:
- I. 30 % (trinta por cento) de docentes;
 - II. 10 % (dez por cento) de especialistas de educação;
 - III. 10 % (dez por cento) dos demais funcionários;
 - IV. 20 % (vinte por cento) de alunos;
 - V. 10 % (dez por cento) de membros da comunidade.
 - VI. 20% (vinte por cento) de pais. (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2018)

É importante destacar que a referida lei foi criada no mês de agosto, e o levantamento de dados desta pesquisa ocorreu em janeiro. Sendo assim, o apontado nas falas de D3 e D4 é anterior à lei. Antes disso, as normas referentes à instituição do colegiado em questão, bem como às suas atribuições, eram definidas pelo Regimento de cada unidade escolar.

Ainda sobre as respostas das entrevistadas, D5 menciona que acontecem quatro reuniões ordinárias durante o ano e que, de acordo com a necessidade, convoca reuniões extraordinárias. Nessas ocasiões, são apresentados os fatos e os pontos positivos e negativos da escola, escuta-se a comunidade, os professores e todo o colegiado.

De acordo com D6, as reuniões em sua unidade escolar acontecem mais do que o previsto, pois o Conselho é participativo; há orientações durante as reuniões e tudo é resolvido em conjunto. O relato de D7 demonstra um Conselho atuante, no qual a participação, em geral, é superior a 50% mais um. Os docentes também participam, assim como outros segmentos da escola. O Conselho se reúne e decide os gastos, as contas, entre outras coisas. A gestora cita como exemplo as fechaduras eletrônicas, o horário de tolerância, as normas da escola e a avaliação do Plano Escolar, todas ações que passaram pela aprovação do Conselho de Escola.

Com relação à participação, pode-se afirmar, diante dos relatos apresentados, que ela precisa ganhar força dentro das escolas, pois, apesar de as gestoras sinalizarem uma boa interação com a comunidade local, fica evidente a necessidade de uma maior participação das famílias. Bucci (2016) mostrou a mesma preocupação em sua pesquisa e apontou que, muitas vezes, a participação acaba ganhando sentido burocrático. Paro (2008) também acredita que os meios de participação no conselho escolar ainda são imperfeitos, mas que, de qualquer forma,

ele é um instrumento que existe e precisa ser aperfeiçoado, tornando-se valioso na gestão colegiada articulada com os interesses populares relativos à escola.

Para auxiliar na estrutura organizacional, muitas escolas possuem instituições auxiliares, as APM, vinculadas ao Conselho de Escola ou ao Diretor. A APM reúne pais de alunos, docentes, funcionários e alunos maiores de idade, e funciona mediante uma diretoria executiva e um conselho deliberativo (LIBÂNEO, 2015). No município onde se realizou esta pesquisa, a atuação da APM é regulamentada pelo Regimento Escolar. A seguir, no quadro 44, procuramos saber sobre a atuação das gestoras junto a esse órgão colegiado e de que forma as verbas adquiridas são administradas.

Quadro 44 – Associação de Pais e Mestres (APM).

Participantes	A Associação de Pais e Mestres (APM) colabora com a instituição promovendo a integração família-escola-comunidade. Fale um pouco de sua atuação com esse órgão colegiado e seus pares e de como vocês administram as verbas adquiridas.
D1	<i>Os pais são os mesmos do Conselho. Analisamos o que precisa ser feito e as prioridades; tentamos chegar num acordo. A arrecadação das verbas é difícil.</i>
D2	<i>A mesma coisa na APM. Por exemplo, para homologar o calendário, estava previsto, só mudamos a data.</i>
D3	<i>A condução é a mesma, composição também, mas as verbas, principalmente a do PDDE, são verbas maiores; os gastos são definidos com o Conselho de Escola, APM e outros componentes da escola.</i>
D4	<i>A APM, da mesma forma que o Conselho, são reuniões juntas, tudo é decidido pelo grupo, uso das verbas para as necessidades, tem sido votada e escolhe as prioridades. A dificuldade está na formação dos colegiados (instituição), participam muito, mas são poucos.</i>
D5	<i>É uma APM ativa, a comunidade participa, há a administração dos lucros e, após a aprovação de todos os membros, visamos adquirir melhores condições de permanência dos alunos.</i>
D6	<i>Faço junto com as reuniões de Conselho, mês sim e mês não, porque estamos querendo colocar o ar. Eles colaboram bastante, mas exigem também. Quem “cuida” do dinheiro sou eu, as professoras recolhem e passam para mim e eu deposito. Os pais fazem bastantes promoções, bazar de tortas e rifas.</i>
D7	<i>Também é atuante, mesma coisa, 50% mais um. Faço no mesmo dia; também decidimos sobre os recursos; são atuantes, os pais participam, se mostram solidários, acompanham as notas e balancetes, as contas.</i>

A diretora 1 informa que os pais que participam da APM são os mesmos do Conselho de Escola. O colegiado analisa o que precisa ser feito na escola, elenca as prioridades de execução, para depois tentar chegar a um acordo; observa, também, que a arrecadação das verbas é difícil. Nos relatos de D2 e D3, evidencia-se que a condução e a composição da APM são as mesmas do Conselho de Escola. Segundo a diretora 2, são decididas questões como a homologação de calendário, enquanto D3 informa que os gastos são definidos junto com o Conselho. Também para D4 a condução da APM acontece da mesma forma que a do Conselho: são reuniões conjuntas e tudo é decidido pelo grupo, que decide sobre a utilização das verbas, após terem sido elencadas as prioridades. A dificuldade encontrada pela gestora está na

formação dos colegiados e participação nos mesmos, pois são poucos os familiares que participam.

Quanto a D5, ela declara que, em sua unidade escolar, a APM é ativa, pois a comunidade participa, realiza a administração dos lucros com a aprovação de todos os membros do colegiado e as verbas adquiridas são investidas em benfeitorias quem melhoram a permanência dos alunos na escola. A gestora seguinte, D6, diz que realiza a reunião da APM junto com a do Conselho de Escola e que essas reuniões acontecem uma vez a cada dois meses, pois há um projeto para instalação de ar condicionado na escola. Diz, ainda, que a comunidade colabora bastante, mas também exige muito. Informou que quem “cuida” do dinheiro é ela; as professoras recebem as contribuições e repassam a ela, que realiza o depósito em conta bancária. Os pais dessa unidade escolar fazem bastantes promoções, rifas e bazares de tortas para angariar fundos. Segundo D7, sua APM também é atuante; a proporção é a mesma que a do Conselho de Escola e ela realiza as reuniões no mesmo dia. A comunidade é bem atuante, os pais participam, se mostram solidários. Nas reuniões, decidem sobre como utilizar os recursos arrecadados, fazendo o acompanhamento das notas e dos balancetes.

Apesar de as escolas receberem anualmente recursos federais, há também a possibilidade, por meio da APM, de terem uma outra fonte de recursos, por meio de ações que buscam angariar esses recursos. No entanto, de acordo com Paro (2008), esse órgão possui “[...] existência meramente formal, pouco ou nada avançando em termos de uma efetiva participação dos usuários na escola” (2008, p. 12). Ainda, conforme aponta Correa (2001, p. 38), “[...] é preciso cuidar para que a participação não se limite à ‘ajuda’ via trabalho gratuito na escola”, eximindo o Estado de seu papel na sociedade. Apesar disso, muitas vezes esse processo se torna uma porta de entrada das famílias na escola.

Uma outra forma de participação das famílias na escola é por meio da reunião de pais, que, de acordo com Bucci (2016), também ocorre, geralmente, como forma de cumprir a Lei, e não para proporcionar, de fato, abertura às famílias (BUCCI, 2016, p. 35). No quadro a seguir, procuramos entender de que forma as gestoras realizam os atendimentos aos pais e à comunidade local; buscamos saber, também, se realizam algum tipo de registro e como este é feito.

Quadro 45 – Atendimento aos pais e à comunidade.

Participantes	De que forma você realiza os atendimentos aos pais e à comunidade local? Realiza algum tipo de registro? Poderia descrever como faz?
D1	<i>Em alguns atendimentos, fazemos a convocação e, dependendo do assunto, os professores participam. Registramos o que foi falado, todos assinam. E quando os pais solicitam, também fazemos atendimento.</i>

D2	<i>A gente atende individualmente, com a presença das professoras; às vezes, até a berçarista participa, e sempre com registro em folha.</i>
D3	<i>Primeiro converso, vejo a questão a ser tratada. Quando for um caso, por exemplo, de negligência ou abandono, sempre há um registro, mas se a mãe quer um esclarecimento, eu não vou registrar.</i>
D4	<i>Para algumas solicitações, temos uma ficha de atendimento aos pais. Algumas coisas não são necessárias, mas para atendimento, e dependendo do assunto, faz um registro, um formulário, coloca o assunto, quem solicitou e, depois, a conclusão. As professoras também utilizam.</i>
D5	<i>Faço uma ficha de atendimento, independente de quem procurou a escola, pais ou direção. Ouço queixas, faço registros e tento solucionar e dar uma devolutiva aos pais.</i>
D6	<i>Faço os atendimentos, mas não registro, apenas quando é algo sério. Mas o ideal é tudo registrado. As professoras gostam de fazer reunião individual.</i>
D7	<i>Temos um livro de registro de atendimento aos pais. São realizadas com agendamento marcado pela escola ou quando os pais solicitam. Faço também o registro.</i>

Durante a conversa com a gestora 1, esta esclareceu como realiza os atendimentos à comunidade. Pontuou que podem ser feitas algumas convocações pela escola em função de algo que o professor tenha observado ou quando há a necessidade de se conversar com os responsáveis pela criança. Também as famílias podem solicitar esse atendimento. Dependendo do assunto a ser tratado, os professores participam. Tudo o que é conversado nesse atendimento é registrado e todos os presentes assinam. Já D2 explicou que atende cada família individualmente e que os professores participam desse atendimento. Algumas vezes, ela sente a necessidade de que as berçaristas participem, e sempre realiza os atendimentos com registro em folha.

O atendimento mencionado por D3 inicia-se com uma conversa; depois, ela analisa a questão a ser tratada e, quando surge um caso de negligência ou abandono, sempre faz um registro; mas quando o atendimento é para tirar alguma dúvida ou prestar algum esclarecimento a alguma mãe, por exemplo, ela diz que não registra. A estratégia utilizada por D4 consiste na utilização de uma ficha de atendimento aos pais. Ela diz que, em alguns casos, não é necessário utilizar, mas, para assuntos mais sérios, ela faz um registro, utilizando um formulário no qual coloca o motivo do atendimento, quem solicitou e, depois, uma conclusão. Segundo a diretora, as professoras também utilizam esse formulário em seus atendimentos. D5 também declarou utilizar uma ficha para realizar os registros desses atendimentos; mencionou que escuta as queixas, faz os registros e tenta solucionar o problema e dar uma devolutiva aos pais.

D6, por sua vez, informou que os atendimentos são realizados, mas que não há registros; disse que utiliza os registros apenas quando é algo sério, e que as professoras gostam de fazer reunião individual. Quanto a D7, mencionou que realiza os atendimentos aos pais e utiliza um livro de atendimento próprio para isso; os atendimentos são marcados e convocados pela escola, mas há também atendimentos solicitados pelos pais.

A seguir, no quadro 46, busca-se compreender a forma como o gestor organiza e desenvolve a formação continuada dos docentes. Para Libâneo (2015, p. 187) o termo *formação continuada* vem acompanhado de outro, a *formação inicial*. A formação inicial tem como propósito o ensino de conhecimentos teóricos e práticos que visam à formação profissional, complementados por estágios. A formação continuada seria o prolongamento dessa formação inicial, visando ao aperfeiçoamento teórico e prático dentro do contexto de trabalho.

Quadro 46 – Formação continuada com os docentes.

Participantes	Como a gestão escolar desenvolve a formação continuada dos professores da unidade escolar?
D1	<i>Formação continuada na Secretaria. Fazemos também no PPM. No próximo, vamos ver o que precisa ser trabalhado, e quando não há (formação na SME), continuamos os estudos aqui (na escola).</i>
D2	<i>Nos momentos de HTPC.</i>
D3	<i>Não sei, estou chegando agora a esta escola, preciso conversar com a Coordenadora e ela está de férias.</i>
D4	<i>É organizado através do HTPC, todo o ano a Coordenadora observa. O grupo está junto há bastante tempo, isso facilita. Ela organiza o que vai trabalhar; já tivemos muita mudança com os professores de contrato.</i>
D5	<i>A Coordenadora anterior era muito fechada, ela fazia com eles (professores), algumas vezes eu participava; era o perfil dela.</i>
D6	<i>Faço em HTPC, sozinha. Não tenho Coordenadora.</i>
D7	<i>Nós fazemos no HTPC, no PPM, nas reuniões de planejamento e reuniões pedagógicas. São momentos que temos para falar com os professores, realizamos orientações, são momentos coletivos importantes.</i>

O foco desta pergunta é tentar observar como acontece a formação continuada no ambiente de trabalho liderado pelo diretor, uma vez que ele é compreendido, ao longo deste trabalho, como um mediador que contribui nos momentos de estudo, reflexão e de discussão das experiências vividas pelos docentes. Vários estudos e pesquisas, cada vez mais, buscam destacar a importância de se pensar os processos de formação continuada na escola. Um exemplo disso é a pesquisa realizada por Kramer (2006), *Formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro*, em que a autora evidencia a precariedade na oferta de uma formação continuada com a qualificação necessária para os docentes da Educação Infantil.

Pensar a formação dos professores da Educação Infantil exige compreender a formação inicial e continuada, e que a escola, além de um espaço educativo e de um lugar de aprendizagem, em que todos aprendem a participar dos processos decisórios, é também o local em que os profissionais desenvolvem sua profissionalidade (LIBÂNEO, 2015, p. 121). Exige, ainda, considerar as crianças de forma concreta no planejamento curricular, assim como os

diferentes contextos nos quais estão imersas e seus modos de apreender, olhar e interpretar o mundo (SOUZA, 2017, p. 59).

No que se refere à formação inicial e continuada dos docentes, destacamos a Resolução nº 2, de julho de 2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada). Essa resolução institui, em seu artigo 3º, que a formação inicial e a formação continuada devem promover uma compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar que assegurem a produção e difusão de conhecimentos de determinada área.

Outra resolução, a CNE/CP nº 1/2002, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Ela propõe princípios gerais que devem reger os cursos de Pedagogia e estabelece, em seu artigo 6º, que a construção do projeto pedagógico dos cursos de formação de professores deve considerar os valores inspiradores da sociedade democrática, a compreensão do papel social da escola, o domínio dos conteúdos a serem socializados, seus significados em diferentes contextos e sua natureza interdisciplinar. Deve considerar, ainda, o domínio dos conhecimentos pedagógicos, conhecimento dos processos de investigação que viabilizem o aperfeiçoamento da prática profissional, além das competências para gerenciar o próprio desenvolvimento profissional. Esses são alguns aspectos que contribuem para uma formação profissional permeada pela prática constante da ação-reflexão-ação (SOUZA, 2017, p. 60).

Em nossa reflexão, amparamo-nos, ainda, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), que, em seu artigo 4º, apontam a criança como sendo o centro do planejamento curricular, como sujeito histórico e de direitos, e que produz cultura. A visão da criança no centro do planejamento curricular

[...] implica um professor que busca conhecer cada criança de seu grupo, num processo constante de aperfeiçoamento do olhar, **utilizando os espaços de formação continuada** para refletir sobre suas impressões, a fim de aperfeiçoar sua prática educativa. (SOUZA, 2017, p. 63, grifo nosso)

Voltando aos relatos das diretoras, a formação continuada, de acordo com D1, acontece na SME, mas ela relata que, quando não há a formação na SME, esses estudos continuam na escola, nos horários de PPM. D2 apenas informou que a formação continuada acontece nos momentos de HTPC. Quanto a D3, por ter chegando à escola há pouco tempo, não conseguiu responder à questão; precisaria conversar a respeito com a Coordenadora Pedagógica e esta se encontrava em férias no momento da entrevista. D4 disse que organiza os momentos de

formação continuada durante os HTPC e que a Coordenadora faz observações durante todo o ano; informou que se trata de um grupo que está junto há muito tempo e isso facilita as ações. Dessa forma, a Coordenadora organiza o que vai trabalhar. Ficaram evidentes os problemas por ela enfrentados em função das muitas mudanças de professores de contrato temporário, o que acarreta uma dificuldade de formação de equipe e, conseqüentemente, de formação continuada.

De acordo com D5, a Coordenadora anterior era uma pessoa muito fechada; realizava a formação com os docentes e nem sempre ela participava. Outra observação preocupante está na fala de D6: *“Faço em HTPC, sozinha. Não tenho Coordenadora”*. A fala de D7 revela uma compreensão acerca da importância de se aproveitar os momentos coletivos dos quais a equipe dispõe: *“Nós fazemos no HTPC, no PPM, nas reuniões de planejamento e reuniões pedagógicas. São momentos que temos para falar com os professores, realizamos orientações, são momentos coletivos importantes”*.

Para fundamentar as respostas das entrevistadas, recorremos à Resolução SME nº 4, de janeiro de 2018, que “Regulamenta o Horário de Trabalho Pedagógico das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de São José do Rio Preto”. Essa resolução estabelece diretrizes para a organização dos momentos de formação continuada e de estudos dos profissionais da educação, entre eles as Horas de Trabalho Pedagógico (HTP) e as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), considerando

IV – as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo como:

- a) espaço de **formação continuada** dos educadores;
- b) momento privilegiado de estudo, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente;
- c) **trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno;**

V – as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, **planejadas e organizadas pelo Coordenador Pedagógico com acompanhamento do Diretor da Escola**, em conformidade com o Projeto Político-Pedagógico da escola e diretrizes da Secretaria Municipal da Educação, com vistas a integrar o trabalho dos professores do respectivo segmento; (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2018, grifos nossos)

A formação continuada, conforme apontaram as entrevistadas, se refere aos momentos de HTPC, que compreendem duas horas semanais, e ao Preparo Pedagógico de Material (PPM), com duração de três horas semanais, totalizando cinco horas semanais previstas na carga horária docente, conforme consta da resolução:

Artigo 2º – O Professor de Educação Básica I que atua na Educação Infantil e Ensino Fundamental, em consonância com as diretrizes da Secretaria Municipal da Educação, cumprirá 10 (dez) horas de trabalho pedagógico, assim distribuídas:

I – 02 (duas) horas de HTPC na Unidade Escolar ou em outro local, quando convocado pela Secretaria Municipal da Educação;
 II – 05 (cinco) Horas de Trabalho Pedagógico (HTP), assim distribuídas:
 a) 02 (duas) horas para leituras, planejamento de atividades didáticas, recuperação paralela e atendimento à comunidade;
 b) 03 (três) horas de Preparo de Material e Orientação Técnica para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.
 III – 03 (três) horas de Trabalho Pedagógico serão cumpridas em local de livre escolha do docente para preparação de aulas e avaliação de trabalhos dos alunos. (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2018)

Verifica-se, também, no município, a constituição de uma formação continuada na Educação Infantil, no âmbito da SME, apesar de uma falha apontada no ano de 2017 (ver a fala de D1 no quadro 38). Essa formação ocorre em encontros mensais, no dia do PPM, e passou a ser chamada PPM coletivo, pois em vez de o professor se dirigir à unidade escolar, naquele dia e horário ele participará de um encontro formativo na SME. Na escola, haverá a continuidade dessa formação, a encargo do gestor local (Coordenador Pedagógico ou Diretor de Escola), que também participa de momentos de reflexão com um grupo de trabalho gestor, no intuito de disseminar as ações no interior da escola.

Há, ainda, previsto no calendário escolar, reuniões de planejamento e reuniões pedagógicas que visam a reunir todo o grupo de trabalho no interior da escola a fim de promover momentos formativos e de integração da equipe. Os dados levantados aqui sinalizam um avanço por parte do município na oferta de formação continuada aos docentes da rede. Entretanto, é possível identificar, na falas das diretoras, uma descontinuidade ou problemas com esse trabalho no interior da escola, com dificuldades de relacionamento, como apontado por D5, ou, ainda, com as frequentes mudanças no quadro de pessoal docente, como indicado por D4, ou até mesmo mudanças de local de trabalho do gestor – caso de D3 – o que acaba demandando um certo tempo para a integração na nova escola.

Outra questão que procuramos investigar na pesquisa relaciona-se ao uso dos documentos disponibilizados pelo MEC: quais são os mais utilizados pelas gestoras no trabalho com sua equipe e qual o motivo, segundo elas, de se discutir especificamente esses documentos. As respostas constam no quadro abaixo:

Quadro 47 – Uso de documentos orientadores disponibilizados pelo MEC.

Participantes	Entre os documentos orientadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil disponibilizados pelo MEC, indique aqueles que são mais utilizados e discutidos em sua instituição e o porquê de discuti-los especificamente.
D1	<i>Usamos os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pois dão encaminhamentos. Trabalho textos e orientações da Resolução do Plano Escolar, busco nas referências bibliográficas das Resoluções e durante as formações. Os estudos se baseiam nela, no que é colocado no Plano.</i>

D2	<i>Os Indicadores de Qualidade da EI, os Referenciais, porque são norteadores do nosso trabalho, e eu vejo muita legislação com os docentes: ECA, LDB, as novidades, Resoluções da SME, porque a gente procura se basear na legalidade, ter amparo legal.</i>
D3	<i>Não sei, preciso conversar com a Coordenadora.</i>
D4	<i>O principal é o Plano Curricular Nacional da Educação Básica, porque é o que vai nortear todo o trabalho pedagógico, inclusive a parte administrativa, para favorecer, facilitar o trabalho pedagógico.</i>
D5	<i>A BNCC, os Referenciais Curriculares, porque os Referenciais são os documentos norteadores do trabalho na EI e a Base nos diz o mínimo que o aluno deve saber.</i>
D6	<i>Os Parâmetros e os Referenciais. A supervisora passou o material de orientação, elas (docentes) já estavam acostumadas, é o que tinha no momento. Ela (supervisora) trouxe algo sobre avaliação, conversamos bastante também.</i>
D7	<i>Os Referenciais, que são a base do atendimento na EI. Estamos estudando a BNCC, as matrizes curriculares, Indicadores de Qualidade, Gestão e Organização Básica nas Escolas Municipais, Currículo da Educação Infantil. O livro da Bases traz riquezas para o trabalho na EI.</i>

Em sua resposta, D1 cita os RCNEI, que, segundo ela, dão encaminhamentos para o trabalho. Cita também a utilização de textos e de Resoluções, como a do Plano Escolar, e diz que busca as referências bibliográficas das resoluções para propor material de estudo. Em sua fala, D2 pontua o uso dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil e dos Referenciais, pois acredita que são norteadores do trabalho na EI; também utiliza as legislações para o trabalho com os docentes, como o ECA, a LDB e outras Resoluções da SME, e destaca a necessidade de se basear na legalidade para ter respaldo em seu trabalho gestor. D3 não soube responder devido ao pouco tempo de atuação na escola.

Na resposta de D4, vemos que o principal documento utilizado é o Plano Nacional Curricular da Educação Básica, pois, segundo ela, é ele que norteia todo o trabalho pedagógico, inclusive na parte administrativa, favorecendo e facilitando o trabalho pedagógico, ao realizarmos busca relativas a este documento não foi possível encontrar nada com estas referências, sendo assim, acreditamos que a gestora referia-se ao Plano Nacional de Educação, onde o mesmo explicita a coresponsabilidade entre as esferas governamentais em relação à Educação Infantil. O relato de D5 aponta que os principais documentos por ela utilizados são os Referenciais, pois acredita que são norteadores do trabalho na EI, e a BNCC, que, segundo a gestora, informa o mínimo que o aluno deve saber. Para D6, os Parâmetros e os Referenciais são os principais materiais de estudo utilizados; ela relata, também, que sua supervisora passou um material de orientação do trabalho na EI com o qual as docentes já estavam acostumadas, e um outro sobre avaliação.

D7 também apontou os Referenciais como o principal instrumento de trabalho na EI, pois, para ela, são a base desse atendimento. Informou que sua equipe já está realizando estudos sobre a BNCC e disse que também utiliza os Indicadores de Qualidade para a EI, Gestão e

Organização Básica nas Escolas Municipais, além do Currículo da EI. Por fim, informou que utiliza o livro de Bassedas, que traz um conteúdo muito rico para o trabalho na EI.

É notória, nas respostas das entrevistadas, a ausência de indicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, uma vez que se trata de uma resolução de caráter mandatório, que se esperava fosse lembrada nas respostas das participantes. Desde a implantação das primeiras diretrizes (Resolução CNE/CEB nº 1, de 07/04/1999), foi possível constatar a sua importância na indicação de princípios e orientações a serem observados pelos sistemas de ensino na implantação de suas propostas pedagógicas. Embora esses princípios tenham continuado pertinentes ao longo dos anos, tornou-se necessário abranger outras questões, que não haviam sido consideradas na implantação das primeiras diretrizes, como é o caso da ampliação das matrículas e da diminuição do número de professores sem formação. A Resolução CNE/CEB nº 5/2009 instituiu novas diretrizes, segundo o qual “torna-se também um dos elementos importantes na busca de uma educação infantil de qualidade, tendo em vista que propõe um diálogo entre os grupos tradicionalmente marginalizados e o acesso à ciência, tecnologia e cultura, considerando as necessidades locais e globais” (SOUZA, 2017, p. 73).

As informações obtidas por meio da entrevista sugerem que as Diretrizes são pouco conhecidas pelas diretoras participantes. Isso nos permite dizer que, em termos de autonomia, a gestão é um tanto frágil, uma vez que as Diretrizes indicam caminhos a percorrer, propondo que a Educação Infantil “assuma a sua responsabilidade para a construção de uma sociedade livre, democrática, justa e solidária, que inclui a preservação do meio ambiente como um projeto de sociedade” (SOUZA, 2017, p. 73).

Outro fato para o qual chamamos a atenção, novamente, é a indicação, por parte das gestoras, dos RCNEI, pois, como dito anteriormente, esse material foi bastante criticado por educadores. Segundo Cerisara (1999) “Esse documento pode significar um retrocesso para a educação infantil no Brasil, pois não só apresenta uma proposta **escolarizante** para as crianças de 4 a 6 anos, como estende essa proposta para as crianças de 0 a 3 anos” (p. 19, grifo nosso).

Souza (2017) também aponta sua preocupação ao constatar a existência de um modelo escolarizado em muitas instituições, que utilizam, como práticas pedagógicas, “desenhos mimeografados, letras para pintar, ligar pontos, exercícios de coordenação motora, dentre outras” (p. 24), sinalizando, assim, o desconhecimento dos gestores quanto às especificidades do trabalho com crianças pequenas. A importância de se insistir no conhecimento e adoção das DCNEI se deve, principalmente, ao fato de que essa resolução contempla a especificidade da infância, colocando a criança no centro do trabalho pedagógico.

Por último, questionamos as participantes sobre suas sugestões para a melhoria da gestão em sua instituição escolar. Seguem, abaixo, as suas respostas:

Quadro 48 – Sugestões para a melhoria do trabalho.

Participantes	Que sugestões você daria para melhorar a gestão de sua instituição escolar?
D1	<i>Precisamos receber as pessoas que faltam, para um funcionamento de qualidade; precisa de formações que visam às práticas de sala de aula, respeitando a realidade de cada escola.</i>
D2	<i>Eu acho que tem que ter classes menos numerosas e professores auxiliares, e, no meu caso, em especial, a separação das duas unidades. Eu acho, também, que a capacitação através da SME, tanto para professores e também gestores. A coordenação tem que estar capacitada para atuar, preparar um bom HTPC.</i>
D3	<i>Mesma resposta anterior.</i>
D4	<i>No âmbito da escola em geral, uma comunicação maior, mais objetiva e clara da SME com as escolas e gestores, cada mudança ter uma orientação dos trâmites; na documentação, as resoluções exigem, põem data, tem a supervisão que faz, mas os departamentos, os trâmites não ficam claros; na infraestrutura não fica claro, sempre foi uma dificuldade. As escolas que já existem não pensam nas adequações que precisam. A rede aumentou muito, as necessidades mudaram, mas a estrutura não mudou; tem a necessidade de uma organização, precisa de espaço adequado para alimentação, um cuidado com as escolas que já existem, orientações para os gestores.</i>
D5	<i>Melhorar a infraestrutura, ampliar o conhecimento do diretor, estou sentindo essa necessidade; reorganização dos berçários.</i>
D6	<i>O calendário da SME é “louco”, tinha que levar em conta a escola. Isso é insano, a contagem de pontos é insana.</i>
D7	<i>Precisamos de tempo para atender às necessidades de cada setor da UE. Só conseguimos isso com o quadro completo, fazendo acompanhamento. Mas quando a disponibilidade é maior, sem tanta falta de funcionário, sinto que querem falar mais; se tivesse mais tempo, seria melhor. Estamos deficientes no quadro de funcionários, esse tempo é importante. Hoje eu entendo porque está acontecendo comigo; só vou conseguir expandir o olhar; temos propriedade para falar da sala de aula, já estivemos lá dentro, mas elas nunca estiveram na nossa posição; se a falta do funcionamento estiver atrapalhando é porque não está dando certo.</i>

As sugestões apontadas pelas participantes quanto a melhorias para a gestão em sua unidade escolar assumem várias formas. D1 pontua que a reposição no quadro de pessoal traria um funcionamento de mais qualidade. Outra questão importante, segundo ela, é a formação continuada visando às práticas de sala de aula, respeitando a realidade de cada escola.

Outra sugestão, apontada pela diretora 2, é que as escolas tivessem classes menos numerosas e houvesse, também, a separação das unidades em escolas independentes, no caso de escolas que possuem mais de uma unidade. Essa gestora também cita a capacitação que era oferecida pela SME, pois acredita que a coordenação tem que estar bem capacitada para atuar, para preparar um HTPC. D3 declara que, também a esta questão, não pode dar uma resposta, por não conhecer a escola.

A gestora 4, por sua vez, menciona que precisa haver uma comunicação mais objetiva e clara da SME com as escolas, com os gestores; as mudanças deveriam seguir uma orientação, deveria haver um trâmite, pois, de acordo com ela, as coisas não ficam claras. Para D5, é preciso melhorar a infraestrutura da escola, ampliar o conhecimento do diretor; disse, ainda, que a

organização dos berçários precisa melhorar. De acordo com o informado por D6, “*O calendário da SME é ‘louco’, tinha que levar em conta a escola. Isso é insano, a contagem de pontos é insana*”.

Por fim, D7 declara que, para melhorar a gestão em sua unidade, seria preciso atender às necessidades de cada setor da escola, e essas necessidades só podem ser efetivadas com um quadro de funcionários completo. Declara, também, que hoje consegue entender melhor os gestores que teve durante sua carreira como docente, pois o gestor consegue falar com propriedade da sala de aula, uma vez que já esteve lá dentro, ao passo que os docentes não sabem como é atuar na gestão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar a gestão na Educação Infantil, no objetivo de evidenciar quais saberes e fazeres possuem as diretoras de pré-escolas e de que forma sua atuação pode contribuir para a formação continuada dos profissionais docentes que atuam em sua unidade escolar. Buscamos, inicialmente, através do referencial teórico empregado neste estudo, evidenciar os fundamentos da gestão escolar democrática na escola pública e o papel desafiador do gestor escolar na Educação Básica, com ênfase especial para o estudo de como se desenvolve a gestão escolar no âmbito da Educação Infantil. Nesse sentido, relembramos o pensamento de Paro (2007), que aponta a “[...] necessidade de ter a educação para a democracia como componente fundamental da qualidade do ensino” (p. 24).

Para isso, foi preciso discutir o histórico da Educação Infantil no Brasil, que tem, em suas origens, as secretarias de Assistência Social, que não reconheciam o acesso às creches e pré-escolas como um direito da criança e da mãe trabalhadora, compreendendo esse atendimento como uma espécie de favor (OLIVEIRA, 2012). O reconhecimento da criança como sujeito de direitos foi uma conquista histórica para nossa sociedade, principalmente no que diz respeito à sua educação (PALUAN, 2016, p. 15). Com o advento da Constituição Federal de 1988, os direitos da criança foram legitimados, e a responsabilidade por sua educação deixou de ser obrigação apenas da família, passando a ser, também, responsabilidade do Estado. Nesse sentido a Carta Magna estabelece, em seu artigo 208, inciso IV, que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.” (BRASIL, 1988¹¹).

Ao discutir processos de gestão na Educação Infantil, recorreremos aos estudos de Kramer (2001; 2005), Kramer e Nunes (2007), Kramer, Nunes e Carvalho (2013) e de Martins Filho (2015), bem como às pesquisas recentes no âmbito da gestão na Educação Infantil (CAMPOS, 2012; FERNANDES e CAMPOS 2015; PALLUAN, 2016; FERREIRA, 2014, entre outras). Nesse capítulo, demos destaque, também, aos processos de gestão democrática que constam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as quais apresentam, em seus artigos 7º e 8º, princípios de complementação da educação entre a família e a escola e a garantia de apropriação, pela criança, de conhecimentos e aprendizagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à

¹¹ A redação deste inciso é dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006. A redação original, de 1988, falava em “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

brincadeira, entre outros, que devem estar contemplados nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Tomé (2011) destaca a importância da participação da comunidade e o diálogo permanente entre escola e família na busca de uma gestão de qualidade:

A partir dessas perspectivas, o novo padrão de gestão da Educação Infantil seria o da parceria entre as famílias e os profissionais de creches e pré-escolas, baseada no diálogo, respeito e partilha de conhecimentos e tradições culturais, além da participação ativa e sistemática de toda a comunidade educacional no processo de planejamento, implementação e avaliação das propostas pedagógicas desses estabelecimentos (p. 217).

Os estudos apresentados ao longo deste trabalho mostraram uma grande relevância para o tema desta pesquisa, mas em contrapartida, revelaram uma quantidade pequena de artigos publicados na área com a temática específica da gestão da Educação Infantil, apesar da relevância do tema.

Durante o percurso metodológico desta pesquisa, destacamos a abordagem qualitativa do mesmo, que não apresenta propostas rígidas e estruturado, mas que se fundamenta numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos durante as interações cotidianas (ANDRÉ, 2013).

Dessa forma, nas entrevistas realizadas, guiamo-nos por um roteiro pré-estabelecido, com questões fechadas e abertas, a fim de caracterizar o grupo investigado, mas considerando a liberdade dos sujeitos em responder ou não às questões. No estudo, apresentamos os sujeitos da pesquisa, os motivos da escolha da profissão, o tempo de formação docente, as formas de ingresso na profissão, as perspectivas profissionais e o local de trabalho atual; verificamos que as diretoras têm entre 38 e 67 anos, com tempo de experiência entre quatro e dezoito anos, o que nos permite dizer que a rede possui certa variação na idade dos gestores, com diretoras mais jovens, que estão iniciando a carreira na gestão, e também gestoras mais experientes, com longo tempo de atuação na função.

Temos como pressuposto que os dados apresentados nesta pesquisa apenas oferecem um panorama geral sobre os aspectos da gestão na educação infantil no município, que enquanto pesquisadora, também sou gestora atuante dentro desta rede e alguns aspectos apontados pelos sujeitos da pesquisa relacionam-se diretamente com minha atuação profissional. Mais difícil do que qualquer apontamento que pode ter sido evidenciado no decorrer desta pesquisa, incide no fato de não debatermos, enquanto profissionais da educação, sobre as questões apresentadas. Segundo Monção (2013p.62) “administrar democraticamente o sistema de ensino e a escola exige uma atenção às armadilhas que limitam a gestão democrática no sistema e em suas

instâncias de decisão e controle [...]”. É importante relacionar aqui que o presente estudo procura propor subsídios teóricos necessários para repensar a prática diária da gestão em EI e repensar redimensionamentos possíveis, assim como a possibilidade de imprimir uma identidade gestora em EI no município, questão esta que foi tratada no decorrer da pesquisa e mostrou-se um agravante, já que a rede mantém padrões de gestão advindos da Secretaria Estadual da Educação que pouco contribuem para a gestão democrática nas escolas infantis.

O modelo hierárquico de gestão adotado pelo município não leva em conta os problemas pontuais da escola e da comunidade na qual está inserida e acabam reproduzindo situações que colocam o diretor de escola como aquele personagem que dá a palavra final nas tomadas de decisões, apesar de toda fala democrática que se apresenta nos discursos das participantes. Novamente, voltamos a recorrer aos estudos de Paro (2009) que argumenta

Em nossa escola básica, vivemos uma situação em que o cargo ou função de diretor paira sobre as demais funções docentes e não-docentes da escola, com uma autoridade que coloca o dirigente escolar acima dos demais. Em consequência, suas aptidões administrativas – tanto técnicas (capacidade para planejar e organizar as ações, e utilizar racionalmente os recursos disponíveis) quanto políticas (liderar o grupo e coordenar o esforço humano coletivo) – são consideradas bastante específicas e diferenciadas dos demais integrantes da unidade escolar, **reclamando uma formação profissional inicial também diferenciada.** (p.463-464 grifos nossos)

O foco nas considerações sobre a formação inicial das gestoras tem o intuito de repensar a qualidade da oferta dessa formação, que no presente estudo, apontou uma totalidade de gestoras formadas em cursos de instituições privadas. Esses dados chamam a atenção para os estudos que são realizados no interior destas instituições privadas e apontam falta de subsídios teóricos que podem afetar o trabalho deste profissional, uma vez que as próprias gestoras citaram o pouco estudo voltado para a EI dentro de sua formação inicial. Souza (2017, p.193) se atenta para este fato em sua pesquisa, pois observou-se ali, docentes que frequentaram um curso de Pedagogia noturno “de uma instituição privada, que carrega vários desafios formativos”. A pesquisadora aponta que “há no Brasil um problema com a qualidade da formação docente, em função de uma rápida expansão das matrículas do setor privado que oferece cursos a baixo custo, com cargas horárias reduzidas e pouco controle dos estágios supervisionados [...]” (SOUZA, 2017, p. 197).

Ainda, de acordo com a data de conclusão do curso de formação inicial das diretoras, participantes desta pesquisa, identificamos que apenas uma se formou após a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 2006). É sabido, ainda, que os cursos de Pedagogia, após essa Resolução, passaram a contar com as disciplinas de Educação Infantil em seus currículos. Segundo Kramer

(2006), foi uma maneira de reconhecer que, além da necessidade de formar professores de crianças pequenas, precisamos pensar na formação dos formadores. Contudo, os dados da pesquisa apresentam que não há uma formação continuada específica para as diretoras de escola nesta rede municipal, constata-se ainda, que quase todas as participantes se formaram antes desta reorganização dos cursos de Pedagogia, sendo assim, evidenciamos que a formação inicial delas contou com pouco estudo voltado especificamente para sua área de atuação. Podemos compreender, assim, que o pouco embasamento teórico, a falta de conteúdos sobre práticas de sala de aula, conhecimentos administrativos e pedagógicos tidos como insuficientes pelas diretoras, a falta de rigor e exigências dos cursos de Pedagogia, a falta de abordagem de pesquisas acadêmicas, entre outros, são sentidos pelas gestoras na prática diária de sua profissão. Outra situação agravante percebida ao longo desta pesquisa, não diz respeito apenas aos apontamentos percebidos na formação inicial das diretoras, relaciona-se também ao fato de que estas gestoras não participam de atividades formativas subsidiadas pela própria SME, ficando apenas por conta das profissionais a busca por uma formação continuada em sua área de atuação.

Souza (2017) realiza um outro questionamento em sua pesquisa, ao observar que o grupo participante desconhecia as DCNEI, tendo em vista a predominância do grupo nos cursos de formação inicial em instituições privadas. Nesta pesquisa, encontramos problema semelhante ao constatado por Souza (2017), já que nenhuma gestora apontou, especificamente, as DCNEI como sendo um conhecimento necessário para atuar na gestão da EI. No entanto, concluímos, através dos dados coletados, que a formação mínima exigida para a atuação na função de Diretora de Escola é cumprida no município, uma vez que todas as gestoras possuem formação acadêmica em Pedagogia.

Outra constatação feita é a forma de ingresso dessas diretoras nos cargos que ocupam: todas ingressaram por meio de concurso público de provas e títulos, já que esse é o sistema adotado pelo município para a contratação desses profissionais. Paro (2003) expressa suas críticas a essa forma de contratação, em que não tem lugar a manifestação da vontade das pessoas envolvidas na vida escolar, além de representar, segundo o autor, uma fraqueza, no sentido de conferir um “poder” ao diretor que ele não possui. Para o autor, “[...] As principais virtudes apontadas para o concurso são, pois, a objetividade, a coibição do clientelismo e a possibilidade de aferição do conhecimento técnico do candidato” (PARO, 2003, p. 19). No entanto, “[...] ele não se presta à aferição da liderança do candidato diante do pessoal escolar e dos usuários da escola pública” (PARO, 2003, p. 21). No município em questão, percebemos que há um avanço no sentido de se coibir os problemas relativos às indicações políticas para

manutenção dos cargos de diretores de escola, problema este vivido por muitos municípios do país, no entanto, voltamos a nossa atenção ao outro problema apontado por Paro (2003), que é o de saber se o concurso, por si só, tem condições de aferir nos candidatos as aptidões necessárias de liderança, extremamente importante no acolhimento e envolvimento das famílias e da comunidade escolar. Paro (2003, p. 30) afirma que: “Se estamos preocupados com a democracia na escola, temos de lutar tanto por gestão colegiada quanto por processos eletivos de escolha.” O autor sugere a constituição de um Conselho Diretivo para auxiliar nos processos de gestão, tal conselho poderia ser eficiente na gestão da educação infantil. De acordo com o autor, seria necessário um Coordenador Geral, que neste município, poderia ser representado pela figura do diretor, que atue em conjunto com os membros da equipe escolar. Este Conselho seria então composto pelo Coordenador Geral, um Coordenador Pedagógico, um Coordenador Comunitário e um Coordenador Financeiro sendo que as decisões seriam sempre coletivas e a todos caberiam maiores responsabilidades.

Nas entrevistas realizadas com as diretoras, constatamos que os motivos que as levaram à escolha da profissão são variados. Muitas tiveram influências parentais para essa escolha; outras declararam que queriam contribuir mais com a qualidade da educação e se sentiam desafiadas, sentiam que tinham o perfil para atuar na gestão e colaborar com a educação e a organização da escola. Sobre a organização, Libâneo (2015) ressalta a importância de os currículos de Pedagogia abordarem a temática, mas afirma que de nada adiantam boas políticas e planos de ação eficazes se os aspectos internos da escola não forem considerados.

Com base nas várias situações relatadas, pudemos concluir que as diretoras têm dificuldades em compreender a importância de seu papel na instituição de Educação Infantil e a maneira como os profissionais marcam a vida das crianças pequenas, da equipe escolar e dos demais agentes da comunidade local. Apesar de cada diretora se reconhecer como uma pessoa capaz de articular as ações no âmbito escolar, com posturas democráticas, e como um “fazedor”¹² da proposta pedagógica, as situações conflituosas que vivenciam diariamente acabam colocando-as numa posição de responsáveis por tudo o que acontece na escola, tendo que resolver problemas estruturais, organizacionais e de relacionamento humano. Para que relações democráticas se efetivem nos espaços destinados a educação infantil, é preciso entender que as relações entre escola e família precisam superar e avançar as trocas de informações e acolhimento.

¹² Termo utilizado pela diretora 4 em sua resposta, no quadro 28.

Após debater, ao longo deste estudo, a problemática das ações burocráticas, que acabam sobressaindo às ações pedagógicas, podemos afirmar há uma falta de identidade à função de Diretor de Escola na Educação Infantil, percebida na atuação de algumas gestoras e também na Rede Municipal de Educação como um todo. Essa falta de identidade também pode ser percebida pelo pouco conhecimento que as diretoras demonstraram sobre as DCNEI (2009), uma vez que as diretrizes indicam os aspectos legais do funcionamento das escolas de Educação Infantil, que devem assumir sua responsabilidade na construção de uma sociedade livre, democrática, justa e solidária.

As diretoras mencionaram, também, a relação positiva que têm com os alunos em sua unidade escolar e foi possível constatar, de acordo com suas falas, a existência de um contato físico na relação gestor-aluno. No entanto, esse contato é de respeito e carinho, não caracterizando, assim, processos verdadeiros de escuta às crianças pequenas, processos que, de acordo com Bucci (2016) são um caminho para a busca da qualidade no atendimento a essas mesmas crianças.

Ao investigar, junto aos sujeitos da pesquisa, os saberes necessários no que diz respeito à realização das funções administrativa, pedagógica, financeira, organizacional e de gestão de pessoas, as respostas obtidas mostram uma certa superficialidade, pois se referem, por exemplo, aos conhecimentos sobre a BNCC e os RCNEI, sendo que o primeiro documento fora aprovado recentemente, às vésperas das entrevista, entretanto, firmamos o aspecto positivo sobre o uso deste instrumento, pois na medida em que ele vem sendo citado pelas gestoras é possível evidenciar que estudos vem sendo realizados a respeito da implantação da Base Nacional no município. Cabe-nos salientar que os RCNEI foram apontados no âmbito desta pesquisa e seu conteúdo foi muito questionado por estudiosos da área da educação, pois algumas concepções nele expressas são embutidas de preceitos utilizados no Ensino Fundamental, significando um retrocesso no trabalho com crianças pequenas (CERISARA, 1999). Entretanto, há também aspectos positivos trazidos pelo documento, entre estes aspectos destacamos suas referências pedagógicas que, segundo Saisi (2010)

[...] possibilitam ao educador infantil refletir sobre sua ação no que diz respeito à concepção de criança, aos conteúdos possíveis de composição de uma proposta curricular, à articulação necessária entre a escola e a família, à relevância do brincar, além de outros aspectos que são significativos para a implementação de uma educação de qualidade. (p. 68)

No caso do presente estudo, consideramos importante frisar, que a legislação oferecida pelo município coloca o diretor num patamar de autoridade última na escola, pois acaba

considerando-o como um agente fiscalizador das ações, que acompanha o coordenador pedagógico nas ações do dia-a-dia, mas acaba sendo colocado em segundo plano quando o assunto é de demanda pedagógica, tal constatação fica evidente no Quadro 12 – Atribuições do cargo de Diretor de Escola. Nota-se neste quadro uma série de afazeres burocráticos em que o diretor está todo o tempo “fiscalizando” a ação do outro.

Para concluir, sustentamos que a atuação do gestor na educação de crianças pequenas, de acordo com o observado neste estudo, deveria ser compreendida no sentido de ampliar as experiências estéticas e estimular os diferentes tipos de expressão das crianças, uma vez que o profissional gestor tem a capacidade de envolver toda uma equipe escolar, propondo condições favoráveis para que esse processo aconteça de forma qualitativa na pré-escola. Temos como pressuposto que os dados obtidos nesta pesquisa focalizaram apenas as falas de um grupo de diretoras, portanto, fornece apenas informações e levantamentos pontuais apresentados por este grupo, possuindo limitações. Contudo, este levantamento tem a modesta pretensão de contribuir com possíveis estudos na área de Formação de Gestores para a Educação Infantil no município em questão. A pesquisa apontou uma certa fragilidade na formação inicial dessas gestoras, que relataram cursos de graduação que deram pouca ênfase as disciplinas voltadas para a EI, apontou também um conhecimento raso sobre as DCNEI, Resolução que deveria ser bem mais reconhecida pelos gestores, uma vez que ela representa o caminho do trabalho a ser realizado na EI, promovendo meios para a valorização da criança, sendo assim, o desafio em avançar nos processos formativos para este grupo de trabalhadores é de extrema importância, pois entendemos que a formação continuada deveria ser sistemática e permanente nesta rede de educação. Ao que parece, a formação continuada na rede vem avançando para as gestoras que atuam na Coordenação Pedagógica, entretanto, mostra-se frágil e incipiente quando direcionadas as diretoras de pré-escolas.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANDRE, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 51-54, maio 1984.
- ANDRE, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA – educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANDRE, M. E. D. A. Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa: oposição ou convergência? **Cadernos CERU**, São Paulo, v. 3, n. 2, p.161-165, 1991.
- BARROSO, A. D. G. **A organização da rede pública municipal de ensino e seus desdobramentos na gestão da escola**. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Universidade de Araraquara, Araraquara, 2017.
- BORGES, A. L. **Gestão na escola de educação infantil: ressignificação das práticas e mudança na cultura escolar**. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.
- BORGES, R. **(Desa)fios da gestão nas instituições de educação infantil: entre concepções e práticas de gestoras**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.
- BRASIL. Senado. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 1988. Disponível em:
[https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/pesquisa/simples/BRASIL.%20Constituição%20\(1988\)/1010](https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/pesquisa/simples/BRASIL.%20Constituição%20(1988)/1010). Acesso em: 10 mar. 2018.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13/07/1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente (ECA). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1990. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 10 mar. 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em:
www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2018
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: DF, 1998. Disponível em:
portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 01, de 13 de abril de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p. 18, Seção 1.13 abr. 1999.

Disponível em:

portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº10.172 de 09 de janeiro de 2001.

Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF, 2006, v.1. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF, 2006, v.2. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF, 2006c. Disponível em:

<https://pt.slideshare.net/mariagaldino/parametros-basicos-de-infraestrutura-para-instituies-de-ed-infantil>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF, 2006d. Disponível em:

portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília, DF, 2009b. Disponível em:

<https://pt.slideshare.net/joaojosefonseca/indicadores-da-qualidade-na-educao-infantil>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p.18 dez. 2009a. Seção 1, p. 18. Disponível em:

www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Constituição. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 8, 12 nov. 2009b. Disponível em:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Lei Ordinária nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília, DF, 2014. (Série Legislação, n. 125). Disponível em: www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Ministério da Educação. Ministério da Saúde. Ministério das Mulheres e Igualdade Racial, e dos Direitos Humanos. Ministério da Fazenda. Lei nº13.257. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 mar. 2016. Disponível em: www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm. Acesso em: 10 mar. 2018.

BUCCI, L. **A escola é da diretora**: a gestão de uma pré-escola municipal sob o olhar das crianças. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2016.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de parecer sobre o Referencial curricular nacional para a educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 19-49.

CORRÊA, B. C. A gestão da Educação Infantil em 12 municípios paulistas. **FINEDUCA**: Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.8, n. 2, p. 1-15, 2018.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade em educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 85-112, jul. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a05.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

FARIA, G. L. **A educação primária em Rio Preto**: o processo de municipalização do ensino. São José do Rio Preto: THS/Arantes Editora, 2007.

FERREIRA, K. A. B. **A gestão em uma pré-escola pública**: considerações sobre as práticas de uma diretora. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho D'água, 1997.

GALDINO, L. **Gestão institucional na Educação Infantil**. 2016. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GELMI, G. **Educação Infantil, direito à educação e gestão escolar**: um retrato a partir das publicações oficiais e acadêmicas. 2012. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **ERA**: – revista de administração de empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun. 1995.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CARVALHO, M. C. M. P. (Org.). **Educação Infantil**: formação e responsabilidade. Campinas, Papirus, 2013.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007.

KRAMER, S. *et al.* **Profissionais da Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, R. M. A. **Constituição da identidade do gestor de educação infantil na rede municipal de ensino de Campinas**: prazer e sofrimento no trabalho. 2014. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e Administração Escolar**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

LÜCK, H. **Gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜCK, H. **Planejamento em orientação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCÍLIO, M. L. História Social da Infância no Brasil. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.19, n.37, set. 1997.

MARTINS FILHO, A. J. A gestão como gesto grande. **Revista Pátio**: Educação Infantil, Porto Alegre, v. 1, n. 43, p. 38-41, abr./jun. 2015.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MELLO, M. M. **Diretores de escola**: o que fazem e como aprendem. 2014. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MELLO, T. **Mormaço na floresta**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira/Massao Ohno, 1981.

MONÇÃO, M. A. G. **Gestão democrática na educação infantil**: o compartilhamento da educação da criança pequena. 2013. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA, n.24a, 2001, Caxambu. **Anais da 24ª Reunião anual da ANPEd**: Caxambu: ANPEd, 2001. v. 1. p. 1-17

NONO, M. A. Organização do tempo e do espaço na educação infantil: pesquisas e práticas. In: NONO, M. A. GUIMARÃES, M. C. (org.) **Educação infantil**: princípios e fundamentos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 3, 2008.

OLIVEIRA, S. C. M. **As concepções de família presentes nos planos diretores das instituições de Educação Infantil:** avanços, contradições e possibilidades. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2013.

OLIVEIRA, Z. M. R. (org.). **O trabalho do professor na educação infantil.** São Paulo: Editora Biruta, 2012.

PALUAN, M. **Gestão na educação infantil:** um estudo em duas creches do interior paulista. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

PARO, V. H. **Administração escolar:** introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, V. H. **Eleição de diretores:** a escola pública experimenta a democracia. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, V. H. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/08.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

PARO, V. H. **Gestão democrática da Escola Pública.** São Paulo: Ática, 2003.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

PETRUCI, M. G. R. M. CEFAM: - uma proposta de formação e aperfeiçoamento de professores para o 1º grau. **Paideia**, Ribeirão Preto, n. 6, fev, p.9-25, 1994.

SAISI, N. B. **Educação infantil e família:** uma parceria necessária. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 20, n.34, jan/jun. 2010, p.65-85.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Decreto municipal nº 343, de 17 de junho de 1957. Aprova regulamento de concurso. 1957a. **Diário Oficial**, São José do Rio Preto, 17 jun. 1957. Disponível em:

<http://proposicoes.saojosedoriopreto.sp.leg.br/Documentos/Documento/217852>. Acesso em: 9 abr. 2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Lei nº 504, de 15 de junho de 1957.** Fica criado o recanto Infantil “Monteiro Lobato”. 1957b. **Diário Oficial**, São José do Rio Preto, 15 jun. 1957. Disponível em: <http://proposicoes.saojosedoriopreto.sp.leg.br/arquivo?id=262102>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Decreto nº 959, de 15 de outubro de 1969. Aprova o regulamento interno da Prefeitura municipal de São José do Rio Preto. 1969. **Diário Oficial**, São José do Rio Preto, 15 out. 1969. Disponível em: <http://proposicoes.saojosedoriopreto.sp.leg.br/arquivo?id=279690>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Lei nº 1825, de 2 de julho de 1974. Fica o Poder Executivo autorizado a instituir, manter e desenvolver o ensino Municipal de 1º Grau, progressivamente e na medida de sua capacidade financeira. 1974. **Diário Oficial**, São José do Rio Preto, 2 jul. 1974. Disponível em: <http://proposicoes.saojosedoriopreto.sp.leg.br/arquivo?id=260772>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Decreto nº 3.194, de 2 de março de 1983. Regulamenta o quadro de professores municipais. 1983. **Diário Oficial**, São José do Rio Preto, 2 mar. 1983. Disponível em: <http://proposicoes.saojosedoriopreto.sp.leg.br/Documentos/Documento/214993>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Lei Ordinária nº 3.525, de 19 de novembro de 1984. Fica o executivo municipal autorizado a celebrar convênio com a Secretaria de Estado da Educação, objetivando o desenvolvimento do programa de educação pré-escolar. 1984. **Diário Oficial**, São José do Rio Preto, [s.d]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/camara/sp/sao-jose-do-rio-preto?q=3525>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Decreto nº 4.162, de 23 de junho de 1986. Regimento interno da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. 1986a. **Diário Oficial**, São José do Rio Preto, 23 jul. 1986. Disponível em: <http://proposicoes.saojosedoriopreto.sp.leg.br/Documentos/Documento/214024>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Lei Ordinária nº 3.964, de 04 de novembro de 1986. Fica o poder executivo municipal autorizado a celebrar convênio com o Estado de São Paulo, através da Secretaria da Educação, objetivando o desenvolvimento da educação pré-escolar no município de São José do Rio Preto. 1986b. **Diário Oficial**, São José do Rio Preto, [s.d] Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/camara/sp/sao-jose-do-rio-preto?q=3964>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Lei nº 4.014, de 20 de fevereiro de 1987. Disposições Regulamentares do Magistério de 1º Grau Municipal. 1987. **Diário Oficial**, São José do Rio Preto, 20 fev. 1987. Disponível em: <http://proposicoes.saojosedoriopreto.sp.leg.br/Documentos/Documento/196514>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Lei complementar nº 4.451, de 12 de dezembro de 1988. Estabelece a estrutura e organização do magistério público municipal de 1º e 2º graus e pré-escola, nos termos da legislação vigente, denominando-se estatuto do magistério público municipal. 1988. **Diário Oficial**, São José do Rio Preto, 12 dez. 1988. Disponível em: <http://proposicoes.saojosedoriopreto.sp.leg.br/Documentos/Documento/196076>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Lei Complementar nº 04, de 28 de dezembro de 1990. Estrutura e organiza o magistério público municipal de São José do Rio Preto. 1990. **Diário Oficial**, São José do Rio Preto, 28 dez. 1990. Disponível em: <http://proposicoes.saojosedoriopreto.sp.leg.br/arquivo?id=263457>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Lei complementar nº 5, de 28 de dezembro de 1990. Institui o estatuto dos servidores públicos civis do município, das autarquias, empresas e fundações públicas municipais. 1990. **Diário Oficial**, São José do Rio Preto, 28 dez. 1990. Disponível em: <http://proposicoes.saojosedoriopreto.sp.leg.br/arquivo?id=263463>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Decreto nº 9.674, de 18 de junho de 1998. Estabelece o módulo de pessoal das escolas municipais de educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. 1998b. **Diário Oficial**, São José do Rio Preto, 18 jun. 1998. Disponível em: <http://proposicoes.saojosedoriopreto.sp.leg.br/Documentos/Documento/208520>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Decreto nº 9.969, de 13 de novembro de 1998. Fica retificado o anexo I do decreto n.º 9674, de 18 de junho de 1998, que fixa o módulo de pessoal das unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação, no que se refere aos especialistas de educação do quadro de magistério. 1998c. **Diário Oficial**, São José do Rio Preto, 16 jun. 1998. Disponível em: <http://proposicoes.saojosedoriopreto.sp.leg.br/Documentos/Documento/208526>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Lei Complementar nº 115, de 21 de março de 2000. Dispõe sobre o estatuto, plano de carreira, vencimentos e salários do magistério público do município de São José do Rio Preto. 2000a. **Diário Oficial**, São José do Rio Preto, 21 mar. 2000. Disponível em: <http://proposicoes.saojosedoriopreto.sp.leg.br/Documentos/Documento/200879>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Lei Complementar nº 138, de 28 de dezembro de 2001. Dispõe sobre o estatuto, plano de carreira, vencimentos e salários do magistério público municipal. 2001. **Diário Oficial**, São José do Rio Preto, 28 dez. 2001. Disponível em: <http://proposicoes.saojosedoriopreto.sp.leg.br/Documentos/Documento/200856>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Lei Complementar nº 333, de 10 de fevereiro de 2011. Altera dispositivos da lei complementar 138, de 28 de dezembro de 2000 que dispõe sobre o estatuto do magistério e dá outras providências. **Diário Oficial**, São José do Rio Preto, 10 fev. 2011. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-jose-do-rio-preto/lei-complementar/2011/33/333/lei-complementar-n-333-2011-altera-dispositivos-da-lei-complementar-n-138-de-28-de-dezembro-de-200-que-dispoe-sobre-o-estatuto-do-magisterio-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Lei Complementar nº 384, de 09 de maio de 2013. Dispõe sobre a criação de cargos na estrutura administrativa do município, conforme estabelecido, e dá outras providências. 2013a. **Diário Oficial**, São José do Rio Preto, 9 maio 2013. Disponível em: <http://proposicoes.saojosedoriopreto.sp.leg.br/arquivo?id=262746>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 444/85, de 30 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. 1985. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Disponível em:

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar444-27.12.1985.html>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997. Institui plano de carreira, vencimentos e salários para os integrantes do quadro do magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. 1997. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 30 dez. 1997. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=6190>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 88, de 19 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. 2007b. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 19 dez. 2007. Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM. Acesso em: 2 abr. 2018.

SÃO PAULO. Decreto nº 52.630, de 16 de janeiro de 2008. Dispõe sobre o módulo de pessoal das unidades escolares da Secretaria de Educação e dá providências correlatas. 2008a. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 16 jan. 2008. Disponível em:

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2008/decreto52630-16.01.2008.html>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SÃO PAULO. Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. 2011. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 18 jul. 2011. Disponível em:

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-5714118.07.2011.html>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno. 2013. Disponível em:

<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/572.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018

SÃO PAULO. Resolução SE nº 12, de 29 de janeiro de 2016. Altera a Resolução SE 75, de 30/12-2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. 2016a. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 29 de jan. 2016. Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/12_16.HTM?Time=01/08/2016%2022:22:40. Acesso em: 2 abr. 2018.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 15, de 5 de maio de 2016. Altera a Resolução SE 75, de 30-12-2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. 2016b. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 5 fev. 2016. Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/15_16.HTM?Time=24/07/2016%2018:22:07. Acesso em: 2 abr. 2018.

SOUZA, T. N. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil em contexto de uso de sistemas privados de ensino**: análise de concepções de professoras de pré-escola. 2017. 219f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TOMÉ, M. F. **A educação infantil foi para a escola, e agora?**: introdução ao estudo da gestão escolar na educação infantil. Jundiaí: Paco Editorial, 2014

VEIGA, I. P. A. (org). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, Papirus, 1995.

ZABALZA, M. A.; CERDEIRIÑA, M. A. Z. A escola infantil como contexto de vida e de aprendizagens. **Revista Pátio**: educação infantil, Porto Alegre, ano 13, n. 4, abr./jun. 2015.

APÊNDICE

Roteiro de entrevista

1. Qual o seu nome?
2. Sexo
() masculino () feminino
3. Qual a sua idade?
4. Qual a sua função/cargo na instituição no momento?
5. Há quanto tempo você atua nesta instituição?
6. Como aconteceu sua forma de ingresso na função que exerce hoje (concurso público, indicação, exame de seleção)?
7. Há quanto tempo você exerce a função de gestor escolar?
8. Quais os motivos que a levaram a atuar nessa profissão?
9. Qual a sua formação acadêmica?
10. Há quanto tempo você concluiu essa formação? Gostaria de tecer comentários sobre esse curso?
11. Sua formação acadêmica ocorreu de que forma (presencial, semipresencial, à distância)?
12. Que instituição de ensino superior você frequentou? Pública ou privada?
13. Você poderia especificar as contribuições de seu curso de formação inicial para a função que exerce hoje dentro da unidade escolar?

14. Você apontaria alguma lacuna e/ou defasagem em seu curso de formação inicial? Se sim, relacione qual(is).
15. Possui curso de pós-graduação ou está cursando?
16. Se sim, qual a modalidade desse curso (aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado)?
17. Qual a área temática do seu curso de pós-graduação? Gostaria de tecer comentários sobre esse curso?
18. Você poderia especificar as contribuições de seu curso de pós-graduação para a função que exerce hoje dentro da unidade escolar?
19. Você apontaria alguma lacuna e/ou defasagem em seu curso de pós-graduação? Se sim, relacione qual(is).
20. Você participou ou realizou algum curso de formação continuada nos últimos anos? Se sim, fale sobre o mesmo.
21. Fale um pouco de sua trajetória profissional. Como se deu a escolha de sua profissão?
22. Você participou de alguma atividade de formação continuada, qualificação e/ou treinamento através da Secretaria Municipal de Educação? Se sim, fale da importância desse evento para sua atuação profissional no momento.
23. Como você se mantém informado(a)/atualizado(a) em sua área de atuação?
24. Relacione as atividades diárias que você desempenha enquanto gestor escolar.
25. Considerando a formação e o preparo de um bom gestor na Educação Infantil, que atividades você exerce dentro da instituição que você acredita serem de extrema importância para o bom funcionamento da escola?

26. Como você se vê, enquanto gestor, dentro de sua unidade escolar?
27. Descreva sua relação com os alunos da escola. Em que momentos você mantém maior contato com as crianças?
28. Que conhecimentos necessários você acredita que o gestor de Educação Infantil precisa dominar para o bom desenvolvimento de seu trabalho?
29. De onde emergem as fontes de saberes que você descreveu?
30. Em sua opinião, o número de funcionários que compõem sua equipe atende às necessidades da sua escola? Que modificações seriam necessárias nesse quadro?
31. Descreva um pouco a sua relação com os funcionários da escola. Como você organiza a rotina de reuniões e orientações com os mesmos?
32. Você acredita que a infraestrutura de sua unidade escolar atende às expectativas e aos critérios postos nos Parâmetros de Qualidade para esse atendimento?
33. Quais as maiores dificuldades que você encontra diariamente no desempenho de sua função gestora?
34. Você atribui essas dificuldades a algum motivo específico?
35. Quais as maiores facilidades que você percebe no desenvolvimento de sua função? Atribui essas facilidades a algo?
36. Você promove ou promoveu alguma atividade de formação continuada para sua equipe escolar? Se sim, fale sobre a mesma.
37. Quais foram as facilidades e/ou dificuldades na organização dessa formação? Você obteve algum apoio da Secretaria Municipal de Educação?

38. Descreva um pouco sua relação com os docentes da escola. Como você organiza a rotina de reuniões e orientações com os mesmos?
39. Em que momentos você consegue atender um professor que necessite de ajuda e orientações? Como se dá esse momento?
40. Em sua instituição, existe o Projeto Político-Pedagógico? Fale sobre a construção do mesmo.
41. O Conselho Escolar é um colegiado constituído por representantes da escola e da comunidade, que tem por objetivo acompanhar as atividades escolares e auxiliar nas decisões da vida escolar. Fale um pouco de sua atuação com esse colegiado e seus pares.
42. A Associação de Pais e Mestres (APM) colabora com a instituição promovendo a integração família-escola-comunidade. Fale um pouco de sua atuação com esse órgão colegiado e seus pares e de como vocês administram as verbas adquiridas.
43. De que forma você realiza os atendimentos aos pais e à comunidade local? Realiza algum tipo de registro? Poderia descrever como faz?
44. Como a gestão escolar desenvolve a formação continuada dos professores da unidade escolar?
45. Entre os documentos orientadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil disponibilizados pelo MEC, indique aqueles que são mais utilizados e discutidos em sua instituição e o porquê de discuti-los especificamente.
46. Que sugestões você daria para melhorar a gestão de sua instituição escolar?

ANEXO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012, Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “Gestão na Educação Infantil: fazeres e saberes de diretores e coordenadores de pré-escolas”, sob responsabilidade da pesquisadora Renata Boiatti Migliorança Galisteu. O estudo será realizado com questionário e entrevista. O questionário será entregue a oito gestores da rede municipal de educação e as entrevistas serão feitas com os mesmos. Por meio dos recursos citados, juntamente com a análise de documentos e o estudo bibliográfico, com a coleta e análise, considerando uma abordagem qualitativa, pretende-se compreender as contribuições e limitações dos gestores da rede pública municipal. Haverá um risco para a saúde emocional dos participantes, caracterizado por constrangimento, tanto na entrevista quanto nas respostas ao questionário. Porém, fica explícito, neste documento, que, a qualquer momento, os entrevistados poderão deixar e desistir de fazer parte da pesquisa, assim como os que serão convidados a participar por meio do questionário podem se recusar a responder. Fica esclarecido, ainda, que não haverá qualquer prejuízo em caso de desistência ou recusa de participação. Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para estudo de outros pesquisadores da área de aprimoramento da gestão escolar em serviço, especialmente da Educação Infantil.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

_____, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

OBS.: Este termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.

Nome da pesquisadora: Renata Boiatti Migliorança Galisteu.	Cargo/Função:
Instituição: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” (UNESP), <i>campus</i> de São José do Rio Preto.	
Endereço: Rua Adib Chalella, 141, Bosque da Felicidade.	
Telefone: (17) 3353-7376 / (17) 99745-7210.	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP. Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro: Jardim Nazareth. São José do Rio Preto/SP – Fone (17) 3221-2480 e 3221-2545.	