

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**Sheila de Souza Pomilho**

**O papel do gestor da educação infantil na formação docente centrada na escola**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

**SÃO PAULO**

**2022**

**Sheila de Souza Pomilho**

**O papel do gestor da educação infantil na formação docente centrada na escola**

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em **Educação: Formação de Formadores**, sob orientação da **Profa. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches**.

**SÃO PAULO**

**2022**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

Dedico esta dissertação à minha amorosa mãe (*in memoriam*), por ter se esforçado e me dado a oportunidade de estudar.

Esta mulher me amou e me ensinou a acreditar em mim mesma, e, por isso, eu tenho coragem para seguir.

## AGRADECIMENTO

*Há dez mil modos de ocupar-se da vida e de  
pertencer à sua época...*

*Repetindo, há dez mil modos de repensar a vida,  
de lutar por ela.*

*(Nise de Silveira)*

Com gratidão, agradeço ao meu marido pelo companheirismo e amor incondicional, caminhando comigo em todos os momentos.

Aos meus filhos Vinícius e Victor Hugo, e Gabrielly, minha filha. Vocês me fazem ser grata ao passado e ter esperança pelo futuro.

Ao meu querido irmão (in memoriam) por nossa história vivida. Por ter me ensinado a escrever meu nome. Um dia me disse: Você é a filha em que a mãe mais se orgulha! À minha cunhada e aos meus sobrinhos, nos quais meu irmão ainda existe.

Agradeço aos educadores, gestores e Irmãos Maristas por serem a parte mais importante de minha trajetória profissional.

À amiga Teresa Andrea, colo que me acolheu em toda minha trajetória acadêmica.

Ao Humberto, Assistente de Coordenação. Nos encontramos no caminho da educação e o tenho com grande carinho e reconhecimento por sua dedicação e apoio.

Às minhas sempre gestoras Viviane Silva e Sônia Vendramim. Suas concepções sobre infâncias me mostraram os caminhos para a gestão.

À excelente professora Clarilza Prado por suas contribuições que descortinam para mim o rigor do que é pesquisar. E também à querida Rosemary Roggero, cuja produção teórica e acadêmica tornou-se referência. Tê-las em minha qualificação e banca de defesa me inspira e deixa honrada.

Às queridas Daiane Borges, Elizete Gomes e a Karina Lins pelos diálogos e contribuições na pesquisa.

À minha amada orientadora Emília Cipriano, grande exemplo de professora e formadora. Caminhamos juntas na esperança de continuar construindo outra escola possível, aquela dos sonhos de Paulo Freire. Emília Cipriano, com seu rigor e afeto, me mostrou a relevância da pesquisa em nosso campo.

Nem tudo sei, reexisti no processo. Descobri que não sei. Mas compreendi que a educação é ainda o caminho mais justo para almejarmos um mundo melhor. E deste sou parte e tenho o compromisso de fazê-lo melhor.

POMILHO, Sheila de S. **O papel do gestor da Educação Infantil na formação docente centrada na escola**. 2022. 107 f. (Trabalho Final) Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

## **RESUMO**

Esta pesquisa de abordagem qualitativa buscou, como objetivo geral, analisar o papel da gestão na formação docente centrada na escola, no contexto da Educação Infantil. Ainda desenvolveu os seguintes objetivos específicos: situar historicamente a política pública de educação infantil para a gestão escolar, descrever a especificidade da atuação do gestor na educação infantil e a relação com a formação das equipes, identificar as contribuições da direção escolar no desenvolvimento dos processos formativos centrados na escola. Os objetivos específicos da pesquisa criaram condições para caracterizar o grupo de gestores participantes, a partir dos quais foram analisadas as concepções e legislação sobre gestão escolar na educação infantil, bem como as especificidades do cargo na formação do professorado. O instrumento de coleta de dados foi estabelecido segundo pesquisas autobiográficas, utilizando-se da entrevista narrativa, tendo sido entrevistadas duas gestoras de escolas de educação infantil pública e privada. Os resultados evidenciaram que o trabalho da direção de escola para a formação docente centrada na escola é um caminho promissor para uma gestão democrática e colaborativa. Transformar a escola em um ambiente que valorize a formação do professorado requer compreensão sobre as infâncias e os aspectos que envolvem a profissionalização docente. Deste modo, para que princípios da formação em contexto sejam uma prática cotidiana, é preciso construir ferramentas de gestão e sistematizar os planos de formação conforme a proposta curricular.

**Palavras-chave:** Direção de escola. Educação infantil. Formação centrada na escola. Gestão

POMILHO, Sheila de S. **The role of the Early Childhood Education manager in school-centered teacher training**. 2022. 107 f. (Final Assignment) Professional Master's in Education Training of Trainers – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2022.

### **ABSTRACT**

The qualitative approach research has analyzed, as a general target, the role of management in school-centered teacher training in the context of Early Childhood Education. It has also developed the following specific objectives: set the public policy in early childhood education for school management historically; describe the specificity of a manager's role in early childhood education and its relationship with a team formation and identify how school management can contribute to the development of training processes school-centered. The specific objectives of the research gave conditions to characterize the group of participating managers. Therefore, we analyzed their conceptions and legislation on school administration in early childhood education, as well as the specificities of the position in teacher training. The data collection instrument was established according to autobiographical research, using the narrative interview, having interviewed two public and private kindergarten school managers. The results showed that the work of the school management for school-centered teacher training is a promising path for democratic and collaborative administration. Transforming the school into an environment that values teacher training requires understanding childhood and the aspects that involve teacher professionalization. In this way, for the principles of coaching in context to be a daily practice in schools, it is necessary to develop management tools and systematize training plans as part of the curricular proposal.

**Keywords:** School administration. Early childhood education. School-centered training. Administration

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|
| FIGURA 1 – Direção Escolar pelo olhar da educadora: Daniele Chinela.....      | 14 |
| FIGURA 2 – Análise de dados pela análise de conteúdos.....                    | 60 |
| .....                                                                         | 60 |
| FIGURA 3 – Representação gráfica da diretora Viviane .....                    | 70 |
| FIGURA 4 – Representação gráfica da diretora Sônia.....                       | 83 |
| FIGURA 5 – Representação gráfica da pesquisadora .....                        | 86 |
| FIGURA 6 – Estratégias para os processos formativos centrados na escola ..... | 91 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| QUADRO 1 – Características/competências esperadas para um diretor escolar .....                                                            | 21 |
| QUADRO 2 – Pesquisas Correlatas.....                                                                                                       | 27 |
| QUADRO 3 – Estrutura ecológica de desenvolvimento humano .....                                                                             | 45 |
| QUADRO 4 – Matriz produzido pela pesquisadora para observação e análise de Elementos Gráficos dos desenhos realizado pelas diretoras ..... | 58 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|            |                                                                               |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| AC         | Análise de Conteúdos                                                          |
| ACSTT      | <i>Advisory Council for the Supply and Training of Teachers</i>               |
| BDTD       | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações                         |
| CEB        | Câmara de Educação Básica                                                     |
| CEFAI      | Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão                                |
| CEFAM      | Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério                 |
| CEI        | Centros de Educação Infantil                                                  |
| CEMEI      | Centro Municipal de Educação Infantil                                         |
| CEU        | Centro Educacional Unificado                                                  |
| CNE        | Conselho Nacional de Educação                                                 |
| CP         | Coordenação Pedagógica                                                        |
| DCNEIs     | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil                        |
| EFAPE      | Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais do Estado de São Paulo |
| EI         | Educação Infantil                                                             |
| EMEI       | Escolas Municipais de Educação Infantil                                       |
| EN         | Entrevista Narrativa                                                          |
| IN         | Instrução Normativa                                                           |
| LDB        | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                |
| MLPI       | Marco Legal da Primeira Infância                                              |
| PNPI       | Plano Nacional pela Primeira Infância                                         |
| PPP        | Projeto Político Pedagógico                                                   |
| PUC/SP     | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo                                 |
| RME        | Rede Municipal de Ensino                                                      |
| SAAI       | Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão                                    |
| SAE        | Serviço de Atendimento Especial                                               |
| SARS-CoV-2 | Coronavírus                                                                   |
| SEB/MEC    | Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação                       |
| SIEEESP    | Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo               |
| SME        | Secretaria Municipal de Educação                                              |
| TRS        | Teoria das Representações Sociais                                             |

|     |                                   |
|-----|-----------------------------------|
| TRS | Teoria das Representações Sociais |
| USP | Universidade de São Paulo         |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                         |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                               | <b>14</b> |
| <b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>                                                                                    | <b>20</b> |
| 2.1 Gestão escolar na formação docente da educação infantil pelas pesquisas correlatas .....                            | 20        |
| 2.1.1 A escola de Educação Básica na gestão escolar: construindo políticas educacionais para a Educação Infantil .....  | 27        |
| 2.1.2 A historicidade da Educação Infantil para o fazer pedagógico da gestão escolar .....                              | 31        |
| 2.2 Gestão democrática para os saberes da gestão escolar e educacional .....                                            | 34        |
| 2.2.1 Diálogos na perspectiva da ação administrativa e pedagógica da direção escolar .....                              | 38        |
| <b>3 FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS DA DIREÇÃO ESCOLAR .....</b>                               | <b>42</b> |
| 3.1 Perspectiva ecológica da formação centrada na escola para o reconhecimento dos afazeres da direção escolar .....    | 44        |
| 3.2 Pensar em profissionalidade docente no trabalho da gestão escolar .....                                             | 46        |
| <b>4 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>                                                                                    | <b>51</b> |
| 4.1 Abordagem da pesquisa .....                                                                                         | 51        |
| 4.2 Sujeitos da pesquisa .....                                                                                          | 52        |
| 4.3 Procedimentos de coleta de dados .....                                                                              | 53        |
| <b>5 RESULTADOS E ANÁLISES DOS DADOS E IMAGENS.....</b>                                                                 | <b>57</b> |
| 5.1 Categorias de análise das entrevistas narrativas.....                                                               | 60        |
| 5.2 Histórias e análises – EN – Diretora Viviane.....                                                                   | 61        |
| 5.3 Um breve olhar para o desenho e a representação social sobre o que é ser diretora escolar na educação infantil..... | 67        |
| 5.4 Representação gráfica e social da diretora Viviane sobre o que é ser diretora escolar na educação infantil.....     | 70        |
| 5.5 Histórias e análises – EN – Diretora Sônia .....                                                                    | 72        |
| 5.6 Representação gráfica e social da diretora Sônia sobre o que é ser diretora escolar na educação infantil.....       | 83        |
| 5.7 Representação gráfica e social da pesquisadora sobre o que é ser diretora escolar na educação infantil.....         | 86        |

|                                                                                                     |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.8 Princípios para elaboração do Plano de Ação com foco na formação centrada na escola.....        | 88         |
| 5.9 Estratégias para conduzir a formação centrada na escola pela condução do diretor de escola..... | 89         |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                   | <b>92</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                             | <b>95</b>  |
| <b>APÊNDICES .....</b>                                                                              | <b>102</b> |
| <b>ANEXOs.....</b>                                                                                  | <b>104</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

**FIGURA 1** – Direção Escolar pelo olhar da educadora: Daniele Chinela



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

*Rubel diria que é quando os dentes caem e as pernas crescem demais. É o inevitável. É ter a obrigação de ter obrigações. É ter que falar difícil e não saber muito bem por quê. É trocar os brinquedos por responsabilidades. É quando a mesada vai embora e a gente brinca de pega-pega com um novo amigo: o salário. É tirar sangue sozinho pela primeira vez. Para o meu irmãozinho, é “ficar grandão”!*

***É crer e ser.***

*(Doederlein, 2017, p. 90)*

As palavras do poeta João trazem de volta o que ouvi de uma supervisora de ensino no ano de 2008, quando assumi a direção escolar pela primeira vez: “Agora você precisa fazer jus ao cargo!”. Apesar do meu contentamento, naquela ocasião, crescer significava exatamente ter que lidar com as questões que o poema descreve.

Como gestora, sempre busquei sanar as necessidades reais demandadas do contexto escolar: ocupar com desenvoltura o lugar que se espera que um diretor ocupe, estar à altura das suas atribuições, carregar de modo digno o “peso” inerente à responsabilidade social, ética, política e filosófica do cargo.

Antes de me tornar diretora escolar, escolhi ser professora para que, através da educação, pudesse contribuir na transformação da vida social e cultural de bebês e crianças. Vejo a educação como um meio para amenizar as desigualdades sociais, apoiando as famílias a se sentirem parte da proposta pedagógica, pelos princípios da democracia e da educação igualitária e emancipatória, algo que aprendi com meus professores, sobretudo no ensino médio. O apreço pelo conhecimento, a postura voltada para a didática, seus modos peculiares de atuar ordenaram em mim um interesse que se confirmou, afinal, com o nascimento de minha filha. Estou formada em pedagogia há 15 anos pela Universidade de Guarulhos/SP.

Cumprido o ensino médio técnico, consultava minha mãe sobre que carreira seguir: magistério, jornalismo ou protética dentária. Na época, havia os Cefams, criados pelo Decreto nº 28.089/88, projeto da Secretaria de Estado de São Paulo, em que se formavam os professores de nível médio para o magistério. O projeto vigorou até 2003, mesmo ano em que ingressei na Licenciatura de Pedagogia. Comecei a atuar na área como estagiária em salas de Educação Infantil, em escolas privadas de grande porte. Essa atividade me despertou um tremendo interesse pela educação básica. Participei de uma formação oferecida pelo SIEEESP - Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo: consistia em tomar contato com a história das salas de aula, a Educação Infantil e a relação com o Método Montessori, que versa sobre como crianças bem pequenas aprendem, os anos fundamentais para toda a estruturação do aprendizado no período escolar. Em seguida, fui em busca de trabalhar nos Centros de Educação Infantil (CEI), entidades parceiras da SME.

A rápida experiência em uma escola particular como auxiliar de Coordenação me abriu a oportunidade de exercer o cargo de Coordenadora Pedagógica em um CEI, pela Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista. Assumi a Direção Escolar na mesma escola de educação infantil. O cargo de direção demanda um saber fazer específico, alta carga de determinação e profundo conhecimento a respeito dos processos de gestão escolar. Naquele momento, buscava ativamente compreender quais eram os desafios da atividade e quais conquistas eram possíveis, do mesmo modo afinar as produções no atendimento direto às famílias e às crianças.

Buscando novas oportunidades, dei início a um plano de carreira, ingressando como professora de EI no Grupo Marista, ciente já dos processos formativos da instituição, que abriam possibilidade de construir carreira na gestão pedagógica. Recordo que durante a entrevista me questionaram sobre a razão de querer deixar a

gestão e voltar para a sala de aula, algo que parecia contranatural; falei a respeito da necessidade de as equipes gestoras conhecerem o chão que pisam, tomarem contato com a prática para melhor modificá-la. Sobretudo, queria crescer como profissional da gestão escolar, mas também na formação dos docentes. Acreditava que estar na sala de aula me traria subsídios para compreender melhor a prática docente, seria um momento de realizar cursos e aprofundar na temática sobre a Educação Infantil. Após quase dois anos atuando na gestão de sala de aula, assumi a função de CP. Estava na gestão, à frente da articulação e realização da formação, mas ainda sem entender a ação do formador como um sujeito que exerce a prática no cotidiano, eu não enxergava de fato quais eram as atribuições de um CP naquele contexto.

Após 6 meses ingressei na pós-graduação Fundamentos de uma Educação para o Pensar, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), que significou um marco para mim na ampliação de perspectivas no campo do pensar, da filosofia e da epistemologia. Durante 2 anos, atuei como educadora de bebês. Sob um processo de formação continuada, ampliado pela prática docente, me candidatei à vaga para a Coordenação Pedagógica, tendo sido aprovada e permanecido nessa função em torno de 3 anos.

Muitas foram as aprendizagens na formação de um grupo de 26 profissionais da Educação Infantil, e no exercício do desenvolvimento profissional dos professores e da qualidade para a melhoria das práticas pedagógicas no atendimento às crianças pequenas. Segundo Gatti, Barreto e André (2011), a formação, desde a inserção à docência, deve criar um contexto de problematização in loco das práticas e formação dos docentes, de modo a “superar o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação e do exercício profissional.” (apud. ANDRÉ, 2016. p. 51).

Meu questionamento sobre as condições de formação dos professores, através dos gestores e demais equipes, surgiu dessa experiência. Havia uma necessidade de se pensar sobre a problemática da formação centrada na escola em contexto de trabalho.

Logo a seguir, fui trabalhar como Coordenadora de Projetos realizando assessoria para as Secretarias Municipais de Educação. Tendo a oportunidade de conhecer os sistemas de ensino de 7 estados e 21 municípios, utilizando como instrumento formativo o projeto *Brincadiquê?* Pelo Direito ao Brincar e o projeto

*Territoriar*, que atendeu docentes da rede pública nas temáticas do direito ao brincar e ambientes educativos.

Minha função era a de coordenar a equipe de formadores, convidando palestrantes e acompanhando a metodologia dos projetos junto a cada um dos formadores. Evidentemente, a experiência me fez conhecer, refletir e contribuir melhor com os modelos curriculares de cada território, assim como problematizar os programas de formação nos municípios geridos pelos profissionais da gestão educacional, implementando grupos de trabalho.

Naquela ocasião, organizei livros e metodologias formativas, desenvolvidas para a realização de seminários, grupos de trabalhos e tematização de práticas com os gestores municipais destes territórios. Esses livros narram a metodologia do projeto e as formações realizadas localmente, contempladas pela iniciativa de assessoria. Com isso, ampliei repertórios práticos e teóricos em relação à sistematização de conhecimentos. Os textos dos livros publicados, cuja revisão técnica ficou a meu cargo, foram produzidos por autores relevantes no tema da assessoria para a educação infantil nos anos iniciais.

Após esse período, fui convidada a assumir a direção-geral de um Centro de Educação Infantil na mesma instituição em que havia assumido a coordenação pedagógica, e da qual havia migrado para servir como diretora em outra. Porém, nesta ocasião, além do espaço do CEI, há o atendimento de adolescentes e jovens através do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no contra-turno escolar.

Neste cargo, compreendi de que modos a boa qualidade de ensino na Primeira Infância fundamenta integralmente o desenvolvimento de aprendizagens futuras. Zabalza ressalta a importância de compreender que “a própria existência dessa etapa educativa é, por si só, um valor social.” (1998, p. 55). No entanto, apenas esse entendimento não é suficiente para a efetividade. Não há parâmetros concretos sobre qualidade, por haver diferentes análises e contextos; o que se defende é que se construam princípios para a melhoria da qualidade do serviço oferecido pelas escolas.

Neste sentido, diante da realidade de gestão escolar vivenciada nos últimos 13 anos, avalio que a relação das atribuições de um gestor se configura como um dispositivo que liga o trabalho da direção escolar ao campo da formação docente e demais membros das equipes. Muitas são as atribuições que lhes são conferidas nos aspectos administrativos e pedagógicos, porém quando abordamos o campo da formação permanente dos profissionais da escola, há pouca visibilidade e

direcionamento sobre formas de participação, acompanhamento, monitoramento e avaliação a serem conferidos efetivamente pela direção escolar.

A experiência como diretora me faz buscar a pesquisa no campo da formação permanente, em especial a formação centrada na escola. Portanto, a atuação do diretor escolar na formação permanente é o tema central desta pesquisa.

Por todas as minhas experiências como gestora e formadora, ao assumir em diferentes escolas o cargo de diretora escolar, questionava como a gestão escolar acompanhava o projeto político da escola para formar os profissionais da equipe. Qual formação os diretores têm? Onde cabe a ação formativa do diretor? Em quais situações podem ocorrer contribuições? Qual a concepção da proposta pedagógica e de conhecimento da gestão?

Compreendemos que dentre as funções da direção escolar, a principal é acompanhar os processos pedagógicos para o pleno desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Não proponho que o diretor deva assumir no exercício diário a formação permanente dos demais profissionais da equipe gestora, já que suas atribuições diferem das do cargo de coordenação pedagógica. Entretanto, no exercício teórico e prático da função, avalio haver uma fragilidade na polivalência do diretor escolar no campo formativo. Qual é o papel formativo do diretor escolar? Qual a função pedagógica da direção escolar para uma ação colaborativa junto a gestão escolar (coordenação pedagógica, auxiliar de direção, supervisão)?

As atuais reformas educativas levam sempre a uma problematização sobre a formação dos professores, e na função da direção, de toda equipe para validar o projeto político pedagógico da escola. Portanto, a busca pelo mestrado profissional parte da reflexão da função do diretor nos espaços formativos da escola de Educação Infantil.

A formação dos profissionais de EI, pelo cargo da direção, buscará os conceitos sobre a formação centrada na escola, problematizando e ampliando essa perspectiva.

Percebemos uma dicotomia na conceituação do papel da direção escolar entre administrativo e pedagógico. Esta compreensão está na racionalização da função e pode fragilizar o caráter singular em relação às atividades-fim da escola que são os processos pedagógicos. (PARO, 2015).

Portanto, se faz necessário compreender como ocorrem os processos de participação, acompanhamento, reorientação, autonomia, responsabilidade e

avaliação pela direção sobre os processos formativos na escola como condição incontornável para o adequado desenvolvimento profissional.

Quais são as características históricas e as especificidades da escola da educação infantil para a direção escolar? Como se compreende o papel de ser formador de formadores? Quais situações são identificadas no cotidiano da direção escolar para colaborar com os processos formativos centrados na escola?

E, tendo em vista, tais condições práticas e teóricas os objetivos da pesquisa se afirmam do seguinte modo:

Como objetivo geral:

- Analisar o papel da direção escolar na formação docente centrada na escola, no contexto da Educação Infantil.

Objetivos específicos:

- Situar historicamente a política pública de educação infantil para a gestão escolar.
- Descrever a especificidade da atuação da direção na educação infantil e a relação com a formação das equipes.
- Identificar as contribuições da direção escolar no desenvolvimento dos processos formativos centrados na escola.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Gestão escolar na formação docente da educação infantil pelas pesquisas correlatas**

Os primeiros descritores pesquisados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram aquelas relacionadas ao tema do Diretor Escolar e a Formação Docente, de cuja busca resultaram trezentos e noventa e oito trabalhos. No entanto, grande parte do total das pesquisas não correspondiam diretamente ao objetivo do nosso tema. Em relação às contribuições da direção escolar no campo formativo, nove pesquisas foram eleitas e aprofundadas. Em uma segunda busca, os descritores: Diretor Escolar da Educação Infantil foram pesquisados, tendo sido encontrados 185 (cento e oitenta e cinco) trabalhos, dos quais selecionamos três pesquisas, todas de mestrado. Buscamos ainda pesquisas específicas da Universidade de São Paulo (USP), que resultaram em pesquisas relacionadas em sua maioria ao tema da educação infantil e não ao cargo específico da direção escolar.

Realizamos também uma busca refinada tendo como filtro a PUC/SP, o que resultou em um número ainda mais expressivo de pesquisas sobre a direção escolar. Localizamos apenas um trabalho com as palavras Diretor Escolar e Educação Infantil. Ao todo, foram lidas 12 pesquisas, das quais 4 dissertações puderam ser selecionadas para o estudo correlato.

A pesquisa de Francisco (2020) sobre análise documental e abordagem qualitativa teve como procedimento para coleta de dados um questionário de análise do curso de diretores ingressantes da EFAPÉ (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”) para a formação e atuação do diretor escolar ingressante na carreira, e os documentos analisados foram os conteúdos do curso relativos a cada um dos módulos oferecidos.

Ademais, a pesquisadora apresentou as contribuições do curso da EFAPÉ para a atualização e aperfeiçoamento do diretor escolar, reflexão que contribui com o escopo dessa pesquisa, especificamente no que diz respeito às atribuições do diretor escolar e da importância de processos formativos e seus processos formativos, em contributo ao seu desenvolvimento na função. Um dos objetivos específicos busca levantar as contribuições do curso para o exercício da função de diretor. Para

Francisco (2020, p. 32) o papel do diretor escolar [...] “está relacionado diretamente ao desenvolvimento das competências específicas e necessárias para que ele exerça sua função”.

A análise do conteúdo das entrevistas e as impressões da pesquisadora utilizaram-se da metodologia de Análise de Prosa (André, 1983 apud Francisco, 2020, p. 32). Este modo de analisar os dados considera vários fatores: revisão de documentos, observação participante, entrevistas e outros. A análise e discussão dos dados foram apresentadas em categorias que corresponderam aos objetivos específicos.

A categoria deste estudo de maior relevância para nossa pesquisa foi: as características esperadas para um diretor escolar, segundo a visão dos entrevistados.

**QUADRO 1 – Características/competências esperadas para um diretor escolar**

| TEMAS                                                                 | TÓPICOS                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ter liderança                                                         | Características /competências esperadas para um diretor escolar, na visão dos entrevistados |
| Ter a arte da diplomacia                                              |                                                                                             |
| Entender as relações de poder que permeiam o ambiente escolar         |                                                                                             |
| Ter um olhar abrangente, a noção das dimensões do dia a dia da escola |                                                                                             |
| Visão pedagógica – o mais importante é o ensino aprendizagem          |                                                                                             |
| A experiência não é sinônimo de competência                           |                                                                                             |
| Domínio dos processos burocráticos                                    |                                                                                             |
| Tem que ter estrutura pessoal                                         |                                                                                             |
| Saber lidar com os imprevistos                                        |                                                                                             |
| Ter experiência em diferentes áreas                                   |                                                                                             |
| Conhecer diferentes culturas                                          |                                                                                             |

Fonte: Francisco (2020).

O quadro apresenta 11 características levantadas pelos entrevistados, sobre o que se espera de um diretor escolar para que este exerça a função de modo satisfatório. Posteriormente, podem-se relacionar os tópicos às fundamentações teóricas do tema de nossa pesquisa. Conforme descrito no quadro, um diretor escolar

deve ter capacidade de liderança, diplomacia, entendimento das relações de poder que permeiam o ambiente escolar, entre outras. Como resultado da pesquisa observamos que os entrevistados conseguiram identificar quais seriam os saberes necessários para o diretor escolar. Outro resultado relevante: a pesquisa teve como foco a importância da formação como competência necessária para o diretor, apontando que a formação oferecida pela EFAPE criou condições para melhorar o desempenho nas atividades dos gestores.

A pesquisa de Barros (2004) pretende repensar o papel do diretor escolar na formação em serviço. A pesquisadora apresenta as práticas de formação continuada de duas diretoras escolares, atividades desenvolvidas junto a Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo – SP. A pesquisa qualitativa etnográfica teve como objeto de estudo definir o papel pedagógico do diretor escolar na formação em serviço, apresentando as possibilidades de atuação do diretor escolar nos espaços formativos. Para a coleta de dados, a pesquisadora realizou entrevistas semiestruturadas em um questionário e um roteiro, referenciada em autores como Libâneo (2002), Pimenta (2002) e Rios (1997).

Analisando o estado de São Paulo a pesquisadora descreve que a “[...] legislação atribuiu ao diretor escolar uma série de funções administrativas, porém atreladas a elas, coexistem as funções pedagógicas” (BARROS, 2004, p. 30). Neste sentido, a pesquisa apresenta a necessidade de se repensar o cargo do diretor escolar, historicamente vinculado ao sistema de ensino com um caráter autoritário, com pouca ênfase na atuação dos professores.

O problema da pesquisa se aproxima do tema de nossa investigação, já que se origina do dilema entre as exigências do trabalho do diretor escolar e a formação continuada para os professores. A pesquisa tem como objeto de estudo um dos desafios encontrados no cotidiano dos diretores: o trabalho do diretor escolar como formador/condutor do trabalho coletivo na escola. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista com roteiro semiestruturado.

A análise dos dados foi organizada em quatro categorias, sendo que a categoria “a escola como espaço de formação/o papel do diretor” investigou o diretor escolar na formação continuada, destacando-se a escola como lugar de formação, conforme a apresentação das estratégias formativas utilizadas pelas diretoras entrevistadas. A autora descreve que “o papel do diretor na formação em serviço pode ser entendido como aquele que organiza o trabalho pedagógico de formação,

mantendo uma relação de corresponsabilidade e parceria com os professores” (BARROS, 2004, p. 142)

Os resultados destacaram os desafios referentes à formação inicial dos diretores, advindas do curso de Habilitação em Administração, como não suficientes para que os profissionais possam desenvolver suas atividades. Bem como a problemática da escola pública e a distância para se promover uma educação de qualidade social.

A pesquisa de mestrado de Galisteu (2019, p. 15) buscou “colocar em evidência as concepções de diretoras de pré-escolas da rede municipal de ensino” tendo como contexto de pesquisa o município de São José do Rio Preto.

Analisando o cotidiano das escolas na formação continuada dos professores, a pesquisa optou como referencial teórico para o trabalho da gestão de Educação Infantil os autores Kramer (2001, 2005), Kramer e Nunes (2007), Kramer, Nunes e Carvalho (2013) e Campos (2012). Em relação à gestão na Educação Infantil, a Constituição Federal de 1988 e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996. A pesquisadora considerou no estudo instrumentos norteadores das práticas realizadas nas escolas, constituídos pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) e os conselhos de classes.

A autora buscou problematizar os princípios da democratização da educação pelos estudos de Lück (2009), direcionando as reflexões sobre gestão democrática. À luz dos pensamentos de Freire (1997) apresentou-se o sentido de democracia como uma experiência para ser vivida cotidianamente.

Através da pesquisa de Paro (2007) refletimos sobre as problemáticas do modelo hierárquico do sistema educacional atual, no que concerne a função do diretor escolar.

Galisteu (2019, p. 22), ainda sobre o papel do gestor, diz que “[...] o gestor educacional é, hoje, diante das determinações legais, o principal responsável pela escola”. Para Galisteu (2019), as pesquisas sobre gestão na Educação Infantil cresceram somente após a garantia legal do atendimento às crianças pequenas, mas a literatura ainda não está no nível da importância do tema.

Avalia-se que os objetivos específicos da pesquisa caracterizaram o grupo de gestores participantes da equipe e analisa as concepções sobre gestão escolar na Educação Infantil com suas especificidades. Neste contexto, é necessário ressaltar a

inclusão de leis, decretos, regulamentos e documentos pertinentes às pesquisas deste campo.

Para a pesquisa de abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas baseadas em um roteiro de perguntas abertas e fechadas, cujas respostas foram organizadas em quadros. As entrevistas foram a princípio registradas de forma manuscrita, os objetivos da pesquisa foram apresentados aos entrevistados, assim como a importância da participação e o sigilo das informações. Galisteu (2019) descreve a possibilidade de criar uma relação de reciprocidade entre o pesquisador e o entrevistado, principalmente nas entrevistas não estruturadas.

A autora descreve o cuidado para se estabelecer um clima harmonioso e de abertura para que as entrevistas ocorressem, considerando comunicar com antecedência os participantes. Durante as entrevistas, avaliou a necessidade de se considerar a leitura de alguns documentos sobre a atuação do sistema educativo para o município: “leis, decretos e regimentos”. Deste modo, a análise documental foi utilizada como uma forma de coleta de dados.

Avalia-se pela leitura do resultado das entrevistas que houve menção das gestoras em relação à proposta de formação continuada para a função do diretor escolar. Quando direcionada uma pergunta sobre formação continuada, entrevistê-se as concepções das gestoras, algumas com visão abrangente do trabalho, outras que consideram suas funções como de caráter proeminentemente burocrático e administrativo. Ainda conforme a pesquisadora, em suas considerações finais, o modelo hierárquico de organização do sistema adotado pelo município precisa se relacionar de maneira mais aprofundada às reais necessidades da escola e comunidade, pois este mesmo modelo tem incidido sobre a imagem e as ações dos gestores.

A descrição e discussão dos resultados expressa relação com os objetivos. As informações obtidas pelos participantes foram organizadas por quadros, apresentando excertos das falas dos entrevistados de modo a relacioná-las com o referencial teórico da pesquisa.

Os gestores participantes da pesquisa reconheceram que a formação continuada contribui para o aumento da qualidade da atuação profissional. Foi mencionada a importância de diferentes saberes necessários para o trabalho relativo à gestão escolar. Em destaque, os conhecimentos advindos da prática cotidiana no exercício da função.

As entrevistas revelaram que os conhecimentos adquiridos para a atuação na Educação Infantil não são suficientes, e que a ênfase nos conteúdos acadêmicos é maior para o Ensino Fundamental e para os direcionamentos administrativos, reduzindo competências pedagógicas.

O trabalho de Paluan (2016) teve como objetivo analisar a estrutura de gestão da/na Educação Infantil em um município paulista. E decorreu de uma pesquisa intitulada "Gestão de Sistemas e Unidades Públicas de Educação Infantil: análise de uma microrregião no estado de São Paulo". A pesquisadora apresentou outro importante estudo para o tema da pesquisa: "A gestão da Educação Infantil", coordenado por Malta Campos (2012; coord.). A escolha foi a de desenvolver uma pesquisa empírica e de abordagem qualitativa, em que a pesquisadora adotou o método de triangulação para justificar a opção por observar o cotidiano e conhecer as múltiplas realidades das escolas. Foi implementado um roteiro semiestruturado. Iniciaram-se as observações em 4 unidades, totalizando 100 horas, para perceber como era realizada a organização diária dessas instituições.

Em relação à observação no estudo de caso de tipo etnográfico, buscou-se compreender as práticas dos sujeitos envolvidos nas unidades de Educação Infantil. Sobre os requisitos para uma Educação Infantil de qualidade, a autora abordou as pesquisas de: Alessandra Mara Rotta de Oliveira (2001), Bianca Cristina Correa (2003), Maria Malta Campos (2003).

A pesquisa teve como base teórica sobre a gestão democrática na Educação Infantil (CORREA, 2001; 2003; 2006; CAMPOS, 2012; CÔCO, 2009; KRAMER, S; NUNES, 2007; ZABALZA, 1998) e como marcos legais (BRASIL, 1988; 1990; BRASIL, 1996; BRASIL, 2009).

Paluan (2016) apresenta as especificidades da gestão da Educação Infantil e a luta por direitos essenciais, orientada por uma dimensão política que se afigura essencial para a constituição da gestão democrática neste campo.

O estudo foi dividido em dois momentos para a construção dos dados; o primeiro buscou a observação de campo, no acompanhamento de quatro unidades escolares (duas creches e duas pré-escolas); no segundo momento avaliou-se a necessidade de um recorte na etapa da Educação Infantil (a pesquisa ocorreu em duas creches). Os dados foram realizados por meio da observação com a utilização de caderno de campo e entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas ocorreram com os diretores, mas também no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME) e estendeu-se para a Superintendência Administrativa da Educação Infantil, pois segundo a pesquisadora em consulta a sua orientadora seria oportuno também incluir este setor.

A concepção de gestão democrática contribui com o entendimento sobre as contradições em relação ao papel da gestão escolar entre administração e processos pedagógicos. Segundo Paluan (2016, p. 13) no contexto da Educação Infantil a gestão democrática contribui para garantir os fins pedagógicos da educação. Para isso, deve-se considerar as oposições entre as políticas educacionais e a administração da educação na sociedade. Assim, este estudo buscou investigar a gestão de EI, e constatou, através da observação das unidades, “práticas educativas que não contemplavam a especificidade educacional da Educação Infantil.”

A organização de EI no município paulista pesquisado contava com a organização da divisão de unidades por diretoras. A título de exemplo: nas 7 unidades da pré-escola, a responsabilidade estava a cargo de duas diretoras. A pesquisadora analisa que a forma de provimento do cargo, em tal organização, fragiliza a atuação das diretoras.

Identificou-se que a atuação das diretoras sofria influências da Secretaria Municipal de Educação (SME), o que produzia impacto direto na autonomia da gestão, cujo resultado direto era o prejuízo na qualidade das práticas educativas.

Para Paluan (2016, p. 112), ao propor um modelo de gestão democrático é imprescindível que se oportunize condições para os envolvidos, e assim possam concretizar os objetivos para os quais se propuseram. Com isso, a autora propõe que sejam concretizadas tais condições de trabalho na intenção de que os sujeitos se sintam responsáveis no cumprimento dos objetivos educacionais. As análises apontaram que a estrutura de gestão das unidades de Educação Infantil municipal requer planejamento para a efetivação e criação de políticas públicas direcionadas aos bebês e crianças pequenas, de modo que se possa produzir maior participação e responsabilidade nos afazeres cotidianos de maneira coletiva.

**QUADRO 2 – Pesquisas Correlatas**

| <b>Título de pesquisa e Instituição</b>                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>Autor</b>                             | <b>Ano de conclusão</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------|
| <b>O papel do diretor escolar na formação em serviço:</b> um estudo da proposta de formação da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo. 2004. 226 p.                                                                                                                         | BARROS, Christiane Oliveira Teixeira de. | 2004                    |
| <b>Gestão na Educação Infantil:</b> um estudo em duas creches do interior paulista. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.                                                        | PALUAN, M.                               | 2016                    |
| <b>Gestão na educação infantil:</b> fazeres e saberes de diretoras de pré-escolas. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto. 2019.                                                                                                          | GALISTEU, Renata Boiatti Migliorança     | 2019                    |
| <b>Diretor Escolar:</b> contribuições de um curso semipresencial para a formação dos diretores ingressantes da rede estadual de ensino de São Paulo. 2020. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2020. | FRANCISCO, Rosangela de Lima.            | 2020                    |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

### 2.1.1 A escola de Educação Básica na gestão escolar: construindo políticas educacionais para a Educação Infantil

*Os rios recebem, no seu percurso, pedaços de pau,  
folhas secas, penas de urubu.  
Seria como o percurso de uma palavra antes de  
chegar ao poema.*

*(Manoel de Barros, 2001)*

Trago o poema do historiador das infâncias para ilustrar a Educação Infantil. Assim como o rio percorre seu caminho e de tudo traz um pouco, também o ensino e a aprendizagem para a EI demanda múltiplas linguagens. Mas o curso de água do rio, com a chegada das DCNEIs (2009), desbocou em outro ponto.

No art. 5º está estabelecido que a Educação Infantil se destina “[...] a primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas [...] concebidas ao educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos”. Destacamos ainda o § 1º: “É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção”. Compreende-se que por suas características intrínsecas, é necessário acompanhamento permanente que garanta o controle social deste serviço.

Décadas se passaram desde a promulgação desse direito, e a expansão das instituições de Educação Infantil demonstra o valor disso para a sociedade. Em concomitância à questão da oferta, há a necessidade de que se estabeleçam políticas públicas e propostas pedagógicas para a organização e a garantia de qualidade no atendimento. Os movimentos de luta política da metade do último século contribuíram para a formulação desse direito nos termos da lei.

Pelo trabalho de Franco (1984) em seu estudo etnográfico *Lidando pobremente com a pobreza – Análise de uma tendência no atendimento a crianças “carentes” de 0 a 6 anos*, podemos avaliar as características do atendimento às crianças socioeconomicamente carentes da década de 1970.

As particularidades deste atendimento, a gravidade da pobreza e a superação do abandono e da miséria no país, mesmo que ainda sem uma intenção de desenvolvimento integral destes sujeitos, marcavam a necessidade das creches e pré-escolas [...] “de 1970 a 1977 mostrando que a matrícula de crianças na pré-escola tinha mais do que dobrado, ela correspondia, em 1980, a 1.335.817 crianças, ou seja, apenas 5,6% da população pré-escolar”. (p. 14).

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica – Notas Estatísticas (2018), “no ano de 2018, foram registradas 48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas de educação básica brasileiras, 1,3 milhão a menos em comparação com o ano de 2014, correspondendo a uma redução de 2,6% no total de matrículas”. Em 2018, as matrículas na educação infantil cresceram 11,1% de 2014 a 2018, atingindo 8,7 milhões em 2018, sendo a maior expansão de matrículas nos Centros de Educação Infantil com atendimento até 3 anos e 11 meses (2018, p. 2). Por outro lado, mesmo destacando expressivos avanços, a Educação Infantil pública permanece deficitária

na oferta de vagas. O atendimento educacional culmina de um sistema federativo, portanto descentralizado, condicionado para que cada ente elabore seu sistema de ensino. Então, os municípios têm como prioridade a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; a União e os estados correspondentes prestam auxílio técnico e financeiro.

Atualmente se destacam as estratégias curriculares inovadoras e as formas legais de organizar o currículo para a escola da infância. O direito à Educação Infantil, a partir da Constituição Federal (1988), provocou avanços consideráveis para a pequena infância, e se destaca como propulsora para a constituição das demais normativas e legislações referentes ao sistema educacional brasileiro.

A Constituição Federal promulgou o direito de as famílias matricularem seus filhos de 0 a 6 anos nas creches e pré-escolas, marco político na afirmação da EI como um direito de todos os bebês e crianças, desvinculadas das condições socioeconômicas de suas famílias.

A lei nº 11.114 de 2005, em vigência, altera o atendimento para até 5 anos, e a partir desta lei as pré-escolas não estão autorizadas a atender crianças com 6 anos. A aprovação da Lei nº 12.796 de 2013 recai sobre as creches, impedindo o atendimento de crianças com mais de 3 anos; ou seja, a matrícula de crianças com 4 anos completos deve ocorrer na pré-escola, nas unidades de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI).

Neste cenário, as desigualdades sociais continuam a crescer, segundo dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021) “das crianças de 0 a 3 anos pertencentes aos domicílios mais ricos estão matriculadas em creches 54,3% em 2019, enquanto apenas 27,8% das crianças mais pobres frequentam a escola”. Deste modo, constituindo-se como parte do atendimento à primeiríssima infância, a educação de 0 a 3 anos é o serviço com a taxa de atendimento mais baixa. Nesta perspectiva, as vigências I e II do Plano Nacional de Educação (2001-2011) e posteriormente (2014-2014) não deram conta de garantir que houvesse 50% dos bebês e crianças sendo atendidas nas creches, algo que provavelmente não será alcançado até o ano de 2024, segundo o que reza o plano.

Quando tratamos da promoção de direitos de bebês e crianças até 6 anos, retomamos o Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI) - (2022), documento de caráter político e técnico, que visa orientar ações para proteção dos direitos das crianças na primeira infância.

O novo decênio do PNPI teve como base a Lei n.º 13.257 (2016) o conhecido Marco Legal da Primeira Infância (MLPI) que se tornou um avanço na concepção e implementação de políticas públicas intersetoriais para o atendimento da população nesta idade. O documento incentiva a elaboração de políticas públicas setoriais. O art. 4.º - inciso I incentiva a criação de políticas que possam “atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã”. Reafirma a criança como detentora de direitos para a promoção do desenvolvimento integral e articulado. Então, como garantir o interesse primário aos desejos e anseios dos bebês e crianças no contexto da escola de Educação Infantil?

Proposto como um avanço aos desafios políticos e educacionais para crianças até 6 anos, constitui-se ao sistema de educação para a Primeira Infância as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009).

As (DCNEIs) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica em 2009 (Parecer n.º 20/09 e Resolução n.º 05/09) estabelecem a Educação Infantil como um direito social e incrementa ao buscar assegurar práticas pedagógicas para crianças de 0 a 3 anos e crianças de 4 e 5 anos, alertando para se fortalecerem as aprendizagens.

No que se refere a continuidade do trabalho pedagógico nas unidades educacionais e a articulação entre as modalidades de ensino, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, no art. 11 determina que:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Na organização de práticas pedagógicas, o parecer busca orientar para que os estabelecimentos planejem, executem e avaliem as propostas curriculares para a Educação Infantil, e determina como princípios da Proposta Pedagógica que:

a criança tenha 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. (BRASIL, 2009, p.20)

Estes princípios tencionam para a criação de condições que apoiem gestores na participação efetiva das propostas pedagógicas, produzindo um currículo que

promova abordagens mais cuidadosas, efetivas, integradas e complementares às da família. E para que isso se efetive, os professores precisam ser apoiados através da formação centrada na escola, onde as demandas vindas dos desafios de aprendizagens sejam refletidas no âmbito da formação docente como compromisso da ação-reflexão.

### 2.1.2 A historicidade da Educação Infantil para o fazer pedagógico da gestão escolar

*Um abrigo onde se esconder quando estiver se  
afogando na chuva,  
ou sendo quebrado pelo frio, ou sendo revirado  
pelo vento?  
Temos um esplêndido passado pela frente?  
Para os navegantes com desejo de vento,  
a memória é um porto de partida.*

*(Eduardo Galeano, 2004)*

Através da leitura do livro de Galeano “Janela sobre a Memória”, recupero certa dimensão da história social da infância, a expressiva relação histórica com os fatos sociais estabelecidos pelos sistemas de classes, das vidas precarizadas e fragilizadas de crianças. Pode a escola ser o abrigo de que fala o poema?

O entendimento moderno sobre o que seja a criança e que lugar ocupa no social, se dá a partir do século XVIII, quando se precisa lidar com o excedente do mundo se industrializando: afinal, pais e mães precisavam ter salvaguardados seus filhos para poderem operar em fábricas. E ainda, aquelas crianças apartadas dos pais por abandono ou orfandade, também precisavam de atendimento que permitisse a engrenagem capitalista girar, movendo o novo horizonte do mundo civilizado em direção à produtividade no ambiente de urbanização acelerada.

No âmbito da assistência social, a Roda dos Expostos surge na “década de 1726 e segue até 1950” (FREITAS, 2003) marcando a história das infâncias como uma das políticas de assistência e proteção ao bem-estar do menor. Os espaços de atendimento à infância concebiam o conceito de civilização sob as classes subalternas para um possível progresso, o advento da república.

Era necessário analisar a influência e as recomendações das políticas públicas para a infância sob um olhar da sociedade burguesa e as representações de como os meninos e meninas em situação de rua eram vistos pela sociedade. (FREITAS, 2003).

Segundo Kuhlmann (2015) no Brasil, em 1899, funda-se o primeiro Instituto de Proteção e Assistência à Infância na cidade do Rio de Janeiro. No mesmo ano, a Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ) para filhos e filhas de operários. Para o autor há de se lembrar dos periódicos destinados às famílias burguesas, escritos por profissionais da medicina, que faziam menção às creches na Europa, modelo que, portanto, foi tomado aqui a partir desta influência.

Diversos países da Europa difundiam suas propostas pedagógicas através de periódicos, mormente Áustria, Alemanha, França e Suíça propagandeavam o trabalho feminino na indústria, e se ocupavam do acolhimento de seus filhos em período pré-escolar, nos centros chamados Kindergarten.

As diferentes transformações pelas quais a Europa passava, com base no Movimento das Escolas Novas, que espelhava os asilos franceses, foi visto por alguns setores da burguesia brasileira como “vantajoso” para o ensino brasileiro (Oliveira, 2008).

No Brasil, surgem primeiro os jardins de infância, exclusivamente para os filhos da elite paulistana. Posteriormente, creches para as camadas populares. Os congressos que ocorriam no Brasil sobre a infância influenciaram as autoridades brasileiras a conhecerem e implantarem esta categoria de instrução, aos quais o setor privado brasileiro logo aderiu. Entre 1875 e 1877 são instalados nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo os primeiros jardins de infância. (KUHLMANN, 2015).

Para Kuhlmann Júnior, a proposta pedagógica foi inspirada pelos programas europeus de preceitos Froebelianos, sendo que:

[...] o jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternais – ou qualquer outro nome dado às instituições com características semelhantes às *salles d’asile* francesas – seriam assistenciais e não educariam. (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 69)

Após a Proclamação da República em 1889, há uma espécie de busca por renovação pedagógica, ainda que orientada conforme o olhar da caridade.

É quando se inauguram os primeiros institutos e departamentos de proteção à infância, com foco nos desafios da saúde pública. Nesse período, houve uma

expansão da iniciativa, “de 15 para 47 creches e de 15 para 42 jardins-de-infância em todo o país” (Kuhlmann Jr, 2000, p. 481 apud Oliveira, 2008, p.94).

Os Jardins de Infância brasileiros, quando anexados aos colégios, mantinham forte influência católica. Em São Paulo, reconhece-se que o primeiro jardim de infância foi instalado junto à Escola Normal Caetano de Campos, que atendia os filhos da burguesia. Muitas outras creches foram fundadas subsequentemente, ainda sob perspectiva de modelo higienista, cujos atendimentos eram realizados por puericultores e berçaristas.

Na esteira da industrialização e consequente urbanização, no início do século XX emergiram novas perspectivas para o cuidado e educação das crianças pequenas. Os movimentos operários e os sindicatos reivindicam a instalação de creches anexas aos locais de trabalho ou nas imediações das fábricas.

Segundo Faria (1994), de 1935 a 1938 houve a instalação dos três primeiros parques infantis pelo Departamento de Cultura da Cidade, sob a chefia do poeta Mário de Andrade. Estes espaços foram pensados como projeto de educação não formal para crianças de 3 a 12 anos, e significaram um avanço na educação da infância e no fortalecimento da relação adulto-criança, e ensejaram a promulgação de vários direitos como o de brincar e não trabalhar.

Faria (1994) resgata que os parques infantis foram considerados com uma política de preceitos socioculturais, podendo ser considerado como a grande iniciativa para a organização da educação infantil em São Paulo.

Crítérios mínimos começam a surgir para o atendimento às crianças em termos políticos e pedagógicos de modo que não representassem as desigualdades educacionais, a marginalização e a exclusão da infância.

As reivindicações do Movimento Luta pela Creche como apoio a mulheres que reivindicavam amparo social relacionado à maternidade contribuíram para que Constituição Federal (1988) o Estado reconhecesse a Educação Infantil como um direito de todas as crianças.

Em 1996, com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Infantil passou a ser considerada parte do sistema educacional. E a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009b) a atmosfera política para o atendimento a EI a torna primeira etapa da Educação Básica, “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 [...]”.

A inclusão da Educação Infantil na Educação Básica é passo fundamental para a superação de investimentos provisórios das propostas heterogêneas e escolarizantes do início da história da infância, que transcende o assistencialismo.

## **2.2 Gestão democrática para os saberes da gestão escolar e educacional**

Portanto, a democracia se expressa como condição fundamental para que a organização escolar se traduza em um coletivo atuante, cujos deveres emanam dele mesmo, a partir de sua maturidade social, e se configuram em sua expressão e identidade, que se renova e se supera continuamente. (LÜCK, 2010, p. 56).

Dentre as conquistas que ocorreram a partir da LDB n.º 9.394/96 há a determinação para a organização dos sistemas de educação, e deste se estabelecem os princípios de gestão democrática, impulsionando no interior das escolas uma ação coletiva que possa garantir decisões de dentro para fora. O movimento de gestão democrática se estabeleceu nas décadas de 80 e 90.

A LDB não só trouxe um conjunto de artigos a orientar sobre o trabalho da gestão nas escolas, como também o fortalecimento da democracia pelo estabelecimento dos projetos político-pedagógicos em acordo com as legislações municipais.

A maior autonomia no trabalho dos gestores é tema recente e se configura como um desafio que exige das gestões educacionais e escolares a percepção de que a participação sem envolvimento crítico não se poderá produzir um verdadeiro processo colaborativo.

Muitas escolas encontram dificuldades em garantir níveis de participação como estratégia que oriente mudanças nos processos organizacionais e de liderança. Todavia, trata-se de uma dificuldade inerente ao próprio trabalho, no sentido de que quanto mais seja profícuo em articular modos de construir coletivamente, conferindo, por outro lado, autonomia aos atores envolvidos, e isso redunde em bem-estar no ambiente escolar e bons índices de aprendizado, mais estarão cumprindo os objetivos educacionais traçados.

Para Lück (2010) a gestão se configura como um processo de tomada de decisão e mobilização de responsabilidades de dimensões coletivas, fundamentais

para a valorização e o desenvolvimento profissional. Um destes caminhos é a organicidade dos processos pedagógicos e administrativos, estabelecendo a participação como confirmação dos processos de gestão. Com isso,

A gestão participativa se assenta, portanto, no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e do emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais ocorrentes no contexto de sistemas de ensino e escolas, em torno de objetivos educacionais, concebidos e assumidos por seus membros, de modo a constituir um empenho coletivo em torno de sua realização. (LÜCK, 2010, p. 22).

Paro (2012) de todos os processos de trabalho educacional o de maior relevância é o que consiste na atividade-fim da escola, o ensino-aprendizagem, portanto, ponto de partida e chegada para toda reflexão e ação da gestão.

Nesta perspectiva, o objeto de trabalho da direção escolar é identificado pelo educando, entendido como produtor de história, por se constituir na apropriação da cultura em que está inserido. Sendo assim, os objetivos de trabalho da gestão escolar constituem os processos pedagógicos e administrativos com um fim específico, a própria formação humana.

O poder não pode ser gerador de enfraquecimento do direito à participação no âmbito da gestão educacional dos sistemas de ensino, tão pouco da gestão escolar no lócus das unidades educacionais.

Pela participação, a gestão escolar deve promover uma concepção político-democrática geradora de práticas concretas, sem deixar de considerar as singularidades de cada estabelecimento de ensino.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, conforme as suas peculiaridades e 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)

Na educação infantil, as DCNEIs reconhecem as especificidades do trabalho da gestão pedagógica e participativa. No art. 8º - inciso 1º IV orienta para a construção do “estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade.”

Em certa medida, o novo modelo delega maior envolvimento e responsabilidades no que tange a autonomia administrativa e orçamentária para a Direção da Escola. Afinal, a qualidade da educação é de interesse de toda a comunidade educativa, com o Estado e demais gestores educacionais.

Mas avançamos para compreender a participação em um sentido pleno para [...] “uma atuação conjunta superadora das expressões de alienação e passividade, de um lado o autoritarismo e centralização, de outro, intermediados por cobrança e controle”. (LÜCK, 2010, p.47).

Para que os processos democráticos de gestão escolar se estabeleçam é preciso que se impulse e organize espaços de participação permanente, por decisões partilhadas com toda a comunidade educativa.

O que se tem percebido no interior das escolas é uma atuação centralizadora, autoritária e de passividade por parte dos gestores, estabelecendo uma falsa democracia. Para que se reconheçam na prática como ocorrem estes mecanismos, apresentamos dimensões que não representam a participação:

- Perda de tempo com questões secundárias de origem operacional que possam ser direcionadas pela gestão escolar na relação cotidiana com seus pares;
- A ausência de tomada de decisão por parte da gestão para cooperar com a colegiada;
- Ausência de responsabilidade nas decisões primárias devido ao envolvimento prolongado em assuntos secundários;
- Clima entusiástico e imaginário de participação estabelecendo um clima desfavorável e de pouca efetividade. (LÜCK, 2010, p. 46)

Na direção macro e micro dos processos de gestão democrática se dimensionam os sentidos de poder compartilhado. É preciso consciência para se conduzir ações pedagógicas e administrativas, e o grau de consciência deriva diretamente do conceito da estratégia de poder empregado, algo que converge necessariamente das relações locais e contextuais, sob a prefiguração abstrata do uso da autoridade conferida ao cargo. A partir disso, fomentar participação e autoria, posições que influenciam e são influenciadas por formas de poder, agir e decidir. (LÜCK 2010).

“No entanto, é importante que a participação seja entendida como um processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada de decisão, uma vez caracterizado pelo inter-apoio na convivência do cotidiano da gestão educacional, na busca por seus agentes, da superação de suas dificuldades e limitações do enfrentamento de seus

desafios, do bom cumprimento da sua finalidade social e do desenvolvimento de sua identidade social.” (Lück, 2010, p. 30).

É necessário incluir a participação na dimensão política por colaborar na conceitualização sobre poder. Considera-se que o poder deve ter sua base na constituição da autoria sendo este o verdadeiro sentido de autoridade (LIBÂNEO, 2004).

Gadotti (2005, p.7) em seu livro Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito nos apresenta escritos e documentos relacionados à filosofia da educação; a pedagogia do conflito não é uma teoria, mas a sua própria prática da educação. Para o autor, a pedagogia do conflito é, “[...] a teoria de uma prática pedagógica que não procura esconder o conflito, mas ao contrário, o afronta, escutando-o.”.

Para reorientar a equipe docente, de gestores, de apoio e comunidade escolar, lança-se mão da pedagogia do conflito. E certamente na gestão participativa o autor pode nos ensinar que o exercício do conflito e o uso do poder devem ter um posicionamento de apelo ao debate e revisão da educação.

O exercício da participação e posicionamento na tarefa de educar não nos deixa alheios ao conflito, pois se “educa a favor dos privilégios da classe dominante ou contra eles, ou a favor das classes dominantes ou contra elas”.

Portanto, no exercício do poder não deve haver neutralidade, “aquele que se diz neutro, estará apenas servindo aos interesses dos que detém maior poder, isto é, à classe dominante. No centro, portanto, da questão pedagógica, situa-se a questão de poder” (GADOTTI, 2005, p. 75).

Paro (2014, p. 33) retrata o conceito de poder sobre a importância das relações sociais, onde as questões individuais dos sujeitos devem ser respeitadas. O poder refere-se às dimensões humanas, naturais, às coisas e aos objetos existentes. Sendo o poder: “capacidade de agir sobre as coisas e (...) capacidade de determinar o comportamento dos outros”.

Rios (2010, p. 44), considerando a dimensão de experiência política que a escola oferece com seu poder no sistema social, por ser um espaço considerado de circulação da ideologia, alerta para não sermos ingênuos na ação educativa ao exercermos uma autonomia relativa. Pois, “o poder não se apresenta apenas como capacidade de influência, mas também como possibilidade de escolha, de definição entre alternativas de ação”.

Freire (1996) alerta que nas práticas pedagógicas o exercício do bom senso deixa claro que há algo que precisa ser sabido. A gestão educacional democrática pode aprender com a educação do bom senso ao fortalecer o envolvimento dos gestores das escolas.

Neste sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos podemos nos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso. (FREIRE, 1996, p. 62).

Dalmás (2014, p. 41) elucida esses modelos levantando que “na escola, sobretudo se for do estilo tradicional, encontra-se no (a) diretor (a) uma concentração de poder, entendido como uma imposição do que quer ou não quer, exercido de cima para baixo, com apoio de determinações e sanções”.

Ao nos mantermos atentos a respeito das estruturas verticalizadas, que demarcam limites, centralizam e oprimem, descentralizamos os sistemas educacionais para atuar na perspectiva do trabalho colaborativo.

## 2.2.1 Diálogos na perspectiva da ação administrativa e pedagógica da direção escolar

Novos paradigmas da administração escolar se colocam ao avançarmos pela democratização do currículo da escola nos diferentes aspectos internos e externos às propostas pedagógicas. Nesta adequação dos sistemas de ensino, ao tratarmos da atuação da direção escolar e o exercício das atividades administrativas e pedagógicas percebemos diferentes estudos onde conceitualmente autores divergem, complementam e superam seus conceitos, mas que buscando a legitimidade da formação integral do educando, produzem pontos em comum, ou seja, buscam afirmar a melhoria do “fim visado”: crianças tendo a possibilidade de aprender. Dado este princípio, implica-se atualizar conceitos para uma nova perspectiva entre as ações pedagógicas com as administrativas.

Portanto, a decisão prioritária pelos autores deste subtítulo é a de promover a reflexão crítica, mas ampla sobre a dimensão conceitual de administração, fortalecendo os estudos em relação à reatualização do assunto e também os reafirmando como referências pelas contribuições sobre direção escolar, tema central desta pesquisa.

Em seu livro *Administração escolar e transformação social*, Paro (2003) apresenta os desafios da administração escolar no Brasil, retratando de modo crítico os princípios sociais e econômicos da atividade administrativa, à luz das práticas na educação.

Paro (2015, p. 38) conceitua o termo administração e direção escolar. Segundo o autor, usualmente se prefere o termo [...] diretor escolar, quando se trata de denominar oficialmente, por meio de leis, estatutos ou regimento, aquele que ocupa o cargo hierarquicamente mais elevado no interior de uma unidade de ensino”.

O autor descreve que na caracterização dos termos de administração e direção escolar, os mesmos se confundem sendo utilizados como semelhantes, diversificados apenas quando utilizados de forma racional ou técnica.

Administração é instrumento que o diretor pode utilizar pessoalmente ou encarregar alguém de fazê-lo sob sua responsabilidade. Por outras palavras: direção é um todo superior e mais amplo do qual a administração é parte, aliás, relativamente modesta. Pode-se delegar função administrativa; função diretiva, parece-nos, não se pode, ou, pelo menos, não se deve delegar. (RIBEIRO, 1968, p. 22 *apud* PARO, 2015, p. 39)

O conceito de direção contém administração nos dois sentidos, o de racionalização do trabalho e o de coordenação dos processos educacionais. Direção é mais abrangente que administração, por exigir conhecimentos de liderança, de poder, de pressupostos filosóficos do currículo e do projeto político pedagógico (PARO, 2015).

Já Lück (2009) aborda o termo gestão escolar como uma área de atuação profissional na educação, e tem como princípio o desenvolvimento das finalidades e dos objetivos educacionais. Tal área deve considerar os processos participativos da comunidade educativa respeitando em seus afazeres as ações pedagógicas que considerem a qualidade social. De forma ampla, a gestão escolar é composta pelo trabalho de “direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola”. (Lück, 2009, p. 23).

A gestão aparece, pois, como superação das limitações do conceito de administração, como se verá mais adiante, como resultado de uma mudança de paradigma, isto é, de visão de mundo e óptica com que se percebe e reage em relação à realidade. (KUHN, 1982 *apud* LÜCK, 2010, p. 34)

A construção do conceito de gestão tem buscado superar as estruturas micros, ampliando para uma perspectiva de gestão que considere o todo, com visão sistêmica ao conduzir os objetivos da organização aos processos internos aos externos.

Usualmente, firma-se uma dualidade entre o trabalho da direção escolar de sentido pedagógico e o de sentido administrativo. Não se justifica atribuir as questões administrativas à direção, e à equipe técnica o trabalho pedagógico. (LÜCK, 2009).

O papel da direção escolar consiste em realizar a liderança pedagógica em uma ação de coparticipação com os demais gestores e comunidade educativa. Pois, ao “diretor compete zelar pela escola na totalidade, tendo como foco de sua atuação em todas as ações e em todos os momentos a aprendizagem e formação dos alunos”. (LÜCK, 2009, p. 23).

Barbosa (2009) descreve que a gestão dos estabelecimentos de educação por um longo período teve atravessadas por ideias onde o papel da gestão das escolas não estava relacionado aos processos pedagógicos.

Tendo os aspectos administrativos separados e naturalizados por sua origem histórica, mas atualmente destaca-se “[...] a evidência da articulação entre a dimensão pedagógica e a gestão vem definindo que os princípios que embasam a gestão precisam ser os mesmos da proposta pedagógica”. (BARBOSA, 2009, p.87).

O Decreto nº 54.453 fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. No que se refere à equipe de gestão, o Art. 1º estabelece que “A equipe gestora das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, da Secretaria Municipal de Educação, é composta pelos seguintes profissionais: diretor de escola, assistente de diretor de escola e coordenador pedagógico” (SÃO PAULO, 2013).

Art. 4º A função de Diretor de Escola deve ser entendida como a do gestor responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, de modo a assegurar as condições e recursos necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de favorecer o constante aprimoramento da proposta educativa e execução das ações e deliberações coletivas do Conselho de Escola, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e a legislação em vigor. (SÃO PAULO, 2013)

A rede privada de educação, por meio da legislação vigente, tem autonomia para organizar e gerir a equipe a partir das orientações que se referem ao número de crianças em proporcionalidade ao de adultos no atendimento direto e indireto.

Na perspectiva de refletirmos sobre a função da direção em relação à formação docente, observamos que no Decreto há um inciso que orienta como atividade da direção o “aprimoramento da proposta educativa”. Reforçamos que a busca pela qualidade do serviço prescinde de estar relacionada aos processos formativos. Nesta perspectiva, é oportuno apresentarmos as competências e atribuições do diretor de escola, como proposta de verificação sobre se há direcionamentos a sua atividade para a formação do professorado (ver Anexo A).

Segundo a legislação, dentre as atribuições e competências do cargo de diretor de escola, o acompanhamento da formação dos professores não está fixo no seu corpo de suas atribuições.

Imbernón (2011, p.85) diz que “quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas”.

Repensar o papel da direção interrogando as estruturas organizacionais do espaço escolar para abrir possibilidade de incorporar uma nova roupagem, a partir do rearranjo de funções e estratégias que envolvam a direção nos programas de formação de professores. A inexistência de uma formação bem sedimentada remonta à origem primária do cargo, cujo norte primava sobretudo pela racionalização dos processos. As ações formativas em serviço não estão colocadas como prática do responsável pela coordenação geral da escola, por conseguinte, enfraquecem a consolidação de ações formativas.

### **3 FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS DA DIREÇÃO ESCOLAR**

O modelo de formação centrado na escola foi implementado primeiro na década de 1970, no Reino Unido. Ante a ausência de investimentos na formação docente, a estratégia governamental adotada foi aderir à proposta Advisory Council for the Supply and Training of Teachers (ACSTT). Este modelo institucional tinha como base o desenvolvimento da proposta curricular com vistas para a escola (IMBERNÓN, 2011). Ao se promover o desenvolvimento profissional, este culminaria na melhoria das propostas curriculares nas escolas. Então, emergia o interesse em formar o professor para obter melhores dados educacionais.

Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002) descrevem que foi entre as décadas de 1980 e 1990 que emerge mais fortemente, envolta nas reformas no campo da educação, a necessidade de suporte organizacional para que os profissionais pudessem se desenvolver profissionalmente. Porém, nestas tentativas, identifica-se que os movimentos e convergências decorrentes do desenvolvimento profissional não se dão apenas na capacitação técnica, mas em oferecer respostas diretas nos contextos de trabalho, sendo oportuno traduzi-las como experiências coletivas, colaborativas e não apenas individuais.

O que temos visto é uma lacuna na compreensão dos gestores educacionais e escolares, com interpretações pouco eficientes sobre o que seja a formação centrada na escola como lócus de desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional decorre das ações e estratégias implementadas nos seus contextos de trabalho. É correto que a formação centrada na escola busque superar as ineficiências oriundas da formação inicial do professorado, aquela deixada pela formação superior. Para Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002) este conceito de formação centrada na escola ainda não responde a uma estratégia rigorosa de formação, pois apesar dos avanços, esta ocupa um espaço que tende à formação continuada, sendo necessária uma consolidação de caráter sistêmico.

A formação centrada na escola não é apenas a mudança do espaço físico saindo da sala de aula da academia e mudando para o ambiente de trabalho, tão pouco substituição das defasagens deixadas pelas licenciaturas, mas uma estratégia de desenvolvimento da formação permanente, em que Imbernón (2011, p. 85) propõe

que a [...] “instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas”.

O mesmo autor estabelece um paradigma colaborativo na formação centrada na escola, onde formadores e professores refletem e acordam às necessidades debatidas na escola, em busca de qualificação do ensino para responder às reais necessidades das crianças no seu processo de ensino-aprendizagem.

André e Bitencourt (2020) apontam que a formação centrada na escola deve ter caráter de reflexão crítica e prática transformadora:

Em um projeto formativo cujo o contexto escolar e as necessidades dos professores são o fio condutor para as ações, será necessário que os autores que viabilizam a formação assumam uma postura diferente daquelas que estavam arraigadas nos processos tecnicistas [...]. (ANDRÉ; BITENCOURT, 2020, p. 41)

As diversas mudanças nos sistemas educacionais, geraram rupturas curriculares que ocasionaram a organização racional das propostas educacionais. Estas contradições educacionais surgiram a partir da Revolução Industrial, pela educação tecnicista e positivista, orientada para produtividade.

É preciso destacar que embora tenhamos avanços sobre os modelos educacionais, a formação centrada na escola, pretende responder às necessidades do cotidiano da escola e suas contradições, com o intuito de fornecer processos formativos com base em aspectos colaborativos.

Segundo Oliveira-Formosinho e Tizuko (2002) é um equívoco quando a formação centrada na escola se desenvolve com base em uma conceitualização de formação que visa tão somente os interesses formativos ou pessoais dos docentes, não tendo como foco de escuta os interesses de aprendizagem das crianças. Dificilmente esses modelos formativos resultam na produção de conhecimento da comunidade escolar, pois se configura como estratégia de desenvolvimento corporativo, e não profissional. (p. 11).

O contexto organizacional da escola tende a ser definido exclusivamente pelas intervenções via gestão escolar, mas são promovidos com e para o corpo docente, com e para as famílias, com e para as crianças, com e para as equipes de gestão através de um trabalho colaborativo, de responsabilidades compartilhadas.

Tendo este cenário como objetivo, os gestores poderão eleger as reais necessidades formativas que nasçam da complexidade de educar e cuidar das crianças.

Segundo Imbernón (2011), para se acentuar um novo enfoque na formação centrada na escola essa perspectiva colaborativa deve conseguir responder às necessidades da escola; para isso, elenca alguns pressupostos.

1. Ação-reflexão-ação definida como foco da institucional.
2. Compreender a cultura da escola como processo.
3. Compreender valores que se contrapõem para gerar mudanças [...] “em vez do individualismo, a colaboração; em vez da dependência, a autonomia, em vez a direção externa, a autorregulação e crítica colaborativa” (IMBERNÓN, 2011, p. 86).
4. Estabelecer a colaboração como ferramenta de gestão.
5. Tencionar valores no enfoque da formação centrada na escola, descentralizando-os da racionalidade técnica e tecnológica sem considerar o processo.
6. Gestão escolar redefinida e reorganizada.

A formação centrada na escola pressupõe a busca por uma “perspectiva ecológica de desenvolvimento profissional assentada em uma visão do mundo que é contextualismo” (GARBARINO; GANZEL, 2000 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO; TIZUKO, 2002, p. 11).

### **3.1 Perspectiva ecológica da formação centrada na escola para o reconhecimento dos afazeres da direção escolar**

Propondo uma conceitualização ecológica de desenvolvimento profissional e organizacional nos afazeres da direção escolar, afirmamos uma visão de mundo que é o contextualismo (GARBARINO; GANZEL, 2000 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO; TIZUKO, 2002).

Nesse conceito, os contextos são considerados de forma não linear. Ocorrem por causalidade imediata e histórica, emergentes da reciprocidade e interação entre sujeito e mundo.

Para Portugal (1992), os sujeitos — e aqui referimos os profissionais da infância em seus processos formativos — têm os próprios microssistemas articulados a outros contextos mais complexos. Este processo na formação permanente objetiva desenvolver e valorizar competências específicas. Porém, o ambiente ecológico não poderá ser compreendido somente em contexto imediato, mas por estruturas concêntricas, sendo estes: o microssistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema. Tais ecossistemas são estruturais no modelo de desenvolvimento profissional defendido na Associação Criança.<sup>1</sup>

**QUADRO 3 – Estrutura ecológica de desenvolvimento humano**

|                      |                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Microssistema</b> | Sala de atividades<br>Sala de referência (como denominado no Currículo da Cidade de São Paulo)<br>Jardim de infância ou valência de educação de infância, instituições particulares e ou sociais. Contexto mais imediato (BRONFENBRENNER, 1996) |
| <b>Mesossistema</b>  | Articulação entre os microssistemas, salas de atividades e instituições de atendimento à criança.                                                                                                                                               |
| <b>Exossistema</b>   | Ambientes em que não participamos diretamente, mas que exercem influências no exercício de trabalho e vida,<br>A profissão dos responsáveis pelas crianças pode influenciar no modo de trabalho do professor?                                   |
| <b>Macrossistema</b> | Influenciam nos contextos por meio da transmissão das práticas culturais, valores, convenções, processos e ideologias que impactam nas experiências dos sujeitos.                                                                               |

Fonte: Bronfenbrenner (1996); Oliveira-Formosinho (2002); Portugal, 1992.

Para Oliveira-Formosinho e Tizuko (2002) na perspectiva ecológica de desenvolvimento profissional a articulação, as relações mútuas e o envolvimento entre os microssistemas, são uma forma de garantir a concepção ecológica de formação centrada na escola.

<sup>1</sup> A associação criança é uma associação privada de profissionais de desenvolvimento humano, que atua predominantemente no distrito de Braga desde 1996. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; TIZUKO, M. K., 2002, p. 01-02).

### 3.2 Pensar em profissionalidade docente no trabalho da gestão escolar

O objetivo final da escola de Educação Infantil é desenvolver práticas pedagógicas que resultem na construção e consolidação de saberes. A direção escolar é orientada para a construção coletiva da qualidade do currículo, isto é, incorpora uma prática comprometida com a qualidade do serviço: “Em suma, aperfeiçoa-se e qualifica-se a gestão para maximizar as oportunidades de formação e aprendizagem dos alunos. A boa gestão, é, pois, identificada, em última instância, por esses resultados” (LÜCK, 2010, p. 16).

Para haver aprendizagem dos educandos, deve-se garantir a formação do professorado em contexto. A contribuição do diretor escolar se dá no acompanhamento, monitoramento, participação e nas avaliações periódicas, dos processos formativos, assim resultem em formação não apenas de caráter conteudista, mas tão importante quanto esta, a de caráter cidadão. A liderança, portanto, atua “como um fator contextual que afeta decisivamente os projetos de desenvolvimento profissional nas escolas”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; TIZUKO, M. K, 2002, p. 12).

Diversos são os modelos educacionais para o trabalho com crianças, debatidos por pesquisadores e profissionais da infância: aqueles centrados em pressupostos higienistas, outros do âmbito do cuidado familiar e maternal etc. Todos revelaram uma espécie de identidade do profissional da EI. Alguns modelos preveem uma espécie de animador cultural e de lazer, chamados recreacionistas, outros formam puericultores ou berçaristas.

Modelos que sustentam e contribuem para os discursos de que qualquer ou nenhuma formação inicial, mesmo continuada, cabe para cuidar e educar. Com isso, nega-se a exigência de profissionalização. (OLIVEIRA, 2008).

Compreendemos o contexto dessas iniciativas se considerarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1900 - 9394/96), onde consta que basta a formação em curso de nível médio ou superior para o exercício profissional nesse contexto. Posteriormente, a Lei nº 12.014/09 revogou alguns artigos da LDB e ampliou o entendimento sobre as categorias de trabalhadores da educação. No artigo 61, observamos as diretrizes estabelecidas sobre a formação inicial:

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)  
(Revogado)

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).  
(BRASIL, 2009)

A especialização dos profissionais da Educação Infantil adquire então o estado de Política Pública, debatidos com maior necessidade na formação docente e nas reformas educacionais. Porém, a visão sobre aqueles que podem ser inseridos na função e a formação continuada correspondente a eles ainda se nivela pelo mínimo de qualificação exigida.

Imbernón (2009) analisa as mudanças na formação permanente do professorado e os avanços nos modelos de formação do último século, alertando para não deixarmos permanecer as mesmas ideias fixas de **currículo igual, gestão idêntica, normas iguais, formação igual**.

Esta crise institucional, embora seja de responsabilidade de toda equipe gestora, é subsidiária das atribuições da direção escolar, já que o diretor (a) é quem deve se encarregar da elaboração de estratégias integrativas que possibilitem e direcionam a equipe para “[...] desmascarar o currículo oculto que se transmite na

formação do professorado e descobrir outras maneiras de ver a educação e de interpretar a realidade” (IMBERNÓN, 2009, p. 14).

É nesse campo que se firma a direção escolar, pois o que temos percebido é que “[...] as administrações educativas não se atrevem a possibilitar novas alternativas de mudança, já que estas hão de partir de pressupostos diferentes e de colocar tudo em quarentena. O professorado fica com medo e não se atreve. (IMBERNÓN, 2009, p.15)

Dentre os muitos obstáculos que incutem receio na escolha da profissão de ensinar e aprender, figura com destaque o atual contexto político e social de pouca valorização do trabalho docente.

Tardif e Lessard (2014) apresentaram algumas questões emergentes nos debates da sociedade a partir da escuta de professores e outros agentes escolares. Naquela pesquisa buscaram descrever, analisar e compreender o trabalho docente em suas atividades cotidianas nas últimas décadas.

Segundo as autoras, as condições de trabalho e relação com os demais atores escolares é o que deve pautar a forma de dirigir as escolas. Assim, é necessário situar modelos de gestão em relação às formas próprias de ocorrência do trabalho nos estabelecimentos de educação. Para Tardif e Lessard (2014) o ensino sempre estará relacionado ao trabalho docente, e, no que lhe concerne, à profissionalização.

Essa questão dos modelos de gestão e de realização do trabalho docente nos leva diretamente ao tema da profissionalização do ensino. Desde há cerca de quinze anos os debates, as pesquisas e as reformas relacionadas ao ensino vêm dando bastante espaço a este tema. Vinculada a este tema central vem se enxertando toda uma série de proposições visando transformar e melhorar tanto a formação dos mestres quanto o exercício da docência (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 26).

A contextualização pautada nos modos de realização da docência varia conforme os estados e municípios, por isso é preciso evidenciar a relevância da profissionalização que vise a qualidade da formação, valorização salarial e o exercício de boas práticas sociais. Os severos diagnósticos apresentados sobre o continente europeu e norte-americano demarcam um território eivado de desafios e entraves que desestimulam a adesão profissional neste campo.

Ao se referir à profissionalização docente, Oliveira (2008, p. 23) provoca: “é um processo cultural que depende da função atribuída à creche e à pré-escola” (). A busca

pela compreensão das questões constitutivas da docência e da escola da infância gera implicações para a construção da identidade docente e histórica na sociedade.

Quem é o profissional da Educação Infantil? Para Tardif e Lessard (2014) é possível relacionar docência a trabalho industrial, tomando por base as sociedades industriais modernas. Esse modelo, que resulta na produção de bens materiais, estabelece que o sistema produtivo é o responsável pelas relações sociais.

Esta relação localiza historicamente o docente em um lugar secundário, periférico, como aquele profissional que garante a produção econômica na sociedade, portanto subordinado à produção e tendo seu ofício estritamente relacionado ao material. Tais visões desenvolvimentistas e neoliberais consideram que “a docência e seus agentes ficam subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 17).

O cotidiano das escolas de educação infantil, cenário e personagem de contextos de vivência, aprendizagem e desenvolvimento requer que pensemos de outra forma, onde o tempo de aprender constitua um valor, para além das demandas produtivas do capitalismo. Especificamente na educação infantil, sobretudo nos anos de transição para os períodos posteriores do amadurecimento, o ensino deve ser oportunizado [...] sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009, p. 30).

Ainda no campo do ensino, a identidade e a ação docente estão pautadas pelas relações sociais, portanto, o trabalho docente não pode permanecer em uma visão societária de [...] ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades de trabalho”. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 17).

Deste modo, o trabalho docente, quando pautado por tais objetivos específicos, sofre uma mutilação de potencialidades, porque meramente compreendido e implementado como anteparo aos valores industriais, econômicos e empresariais. Devemos interrogar os modelos de gestão de trabalho. (TARDIF; LESSARD, 2014).

Esse modelo curricular, tradicionalmente promovido para direcionar o trabalho nas creches e pré-escolas, nas últimas décadas tem sido “renovado” e com maiores mudanças a partir da inclusão das escolas da infância no sistema de ensino,

promovendo alterações no perfil dos profissionais e a exigência de novas configurações em relação à formação docente.

Nesta perspectiva, busca-se superar as definições de que não há escolhas nos modelos curriculares e em resposta a estas propostas, pensamos os impactos que tais abordagens direcionam as significações do trabalho docente à sociedade.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

No cotidiano da direção escolar, que situações típicas podem ser identificadas que ensejem processos formativos centrados na escola?

Para responder a um problema de pesquisa que produza um novo conhecimento, exige-se um método bem fundamentado e contextualizado pela perspectiva teórica. (GATTI, 2006). É preciso ultrapassar questionamentos que ensejem respostas vagas e superficiais, de senso comum. A pesquisa em educação exige a elaboração de um conhecimento para

[...] buscar, com método, uma compreensão que ultrapasse nosso entendimento imediato, elaborando um conhecimento que desvende processos obscuros, subjacentes, um conhecimento que lance luz sobre fenômenos, sobre uma questão, segundo algum referencial. (GATTI, 2006, p.3)

A escolha metodológica descortinou os limites desta pesquisa, deslocando a pesquisadora do lugar do achismo, tendo como base todo o levantamento bibliográfico, a escolha metodológica e as análises de dados. No emprego dos métodos qualitativos, “o significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu estofo teórico.” (GATTI, 2006, p. 07).

Então, a partir do levantamento bibliográfico e das pesquisas correlatas, foram relacionados novos fundamentos teóricos trazendo um panorama sobre a educação infantil e suas especificidades, assim como os modos de gestão nos processos formativos do professorado. Apresentaremos nos tópicos seguintes a abordagem da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, o contexto da pesquisa e os procedimentos utilizados na coleta de dados.

### 4.1 Abordagem da pesquisa

O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

A presente pesquisa situa-se no campo educacional e de abordagem qualitativa para analisar o papel do gestor escolar na formação dos profissionais da Educação Infantil na perspectiva da formação centrada na escola, submetida à apreciação ética sob n.º 5841.4522.10000.5379.

Para Gatti (2006, p.28) [...] “nas abordagens qualitativas, é preciso que o evento, o fato, se manifeste em uma grandeza suficiente para sua detecção – ou seja, há uma quantidade associada aí”.

Segundo Lüdke e André (1986), na pesquisa qualitativa os dados são obtidos em relação direta com a situação estudada, com dados elaborados nas relações estabelecidas entre pesquisador e participante. Esse enclave cria um ambiente potencializador para se valorizar o processo, gerando menor ênfase ao produto final (BOGDAN; BIKLEN, 1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.13).

Estas preocupações estão presentes na abordagem da investigação, por considerarmos o envolvimento direto da pesquisadora com o tema da pesquisa, na experiência com os processos de gestão escolar.

## **4.2 Sujeitos da pesquisa**

A pesquisa investigou o papel do diretor escolar e a formação profissional centrada na escola. Os gestores escolares e educacionais devem romper com propostas curriculares que não consideram as práticas docentes construídas coletivamente. Toda formação educacional deve necessariamente recorrer aos saberes compartilhados e modos de pô-los em prática se quiser dar conta da complexidade de seu objeto. É deste saber circular que vêm à memória duas grandes diretoras que me inspiram a escolher a gestão escolar como projeto de carreira.

Deste modo, serão entrevistadas duas gestoras de escolas, uma delas remanescente da educação infantil pública, a outra de escola privada. Apesar da pesquisa defender e validar a escola pública, o diálogo com gestores da escola privada amplia os dados e as análises de como podem se dar as contribuições da direção escolar na formação docente daquele espaço, e quais intervenções e práticas podem ser refletidas e acrescidas dele ao espaço público.

As identidades foram preservadas, os nomes originais trocados por nomes de excelentes pares com os quais tive o privilégio de trabalhar. A diretora (1) Viviane me ensinou o que é desenvolver um currículo de qualidade, tratando a criança como sujeito de direitos, um deles, fundamental: o direito ao brincar. A diretora (2) terá o nome de Sônia, a primeira diretora que conheci quando ingressei como Coordenadora Pedagógica, que me ensinou o que era crítica ao senso comum na educação, e me apresentou à simbologia do desenho infantil. É desta aprendizagem versada nas

expressões infantis, traços e memórias que incluí no escopo metodológico da pesquisa as imagens, na fase da coleta de dados. Então, Viviane e Sônia serão as protagonistas das entrevistas narrativas das 2 diretoras convidadas para a pesquisa.

#### **4.3 Procedimentos de coleta de dados**

A narrativa como uma forma discursiva, narrativas como história, e narrativas como histórias de vida e histórias sociais, foram abordadas por teóricos culturais e literários, linguistas, filósofos da história, psicólogos e antropólogos. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 90).

Buscamos compreender como as histórias coletadas se relacionam com o tema de pesquisa, no modo como as experiências vividas pelos participantes servem à reflexão teórica sobre o papel do diretor, e de que modo podem incidir sobre sua prática profissional na formação centrada na escola.

Os dados da pesquisa foram coletados através de entrevista narrativa, portanto são de caráter qualitativo e técnico. Partimos dos conceitos de Schütze (1977; 1983; 1992 *apud* JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 90) e Josso (2004).

Realizamos também uma coleta de desenhos produzidos pelos pesquisados visando refletir sobre a representação social do diretor escolar. Este material será tratado no campo das ciências sociais sob o estudo da Teoria das Representações Sociais (TRS).

Segundo Gil (2008) “a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas no âmbito das ciências sociais”, adentrando por excelência nas investigações sociais. As ciências empíricas podem ser classificadas em duas vertentes, as naturais e as sociais, sendo que “[...] dentre as ciências sociais estão: a Sociologia, a Antropologia, a Ciência Política, a Economia e a História”. (GIL, 2008, p.22).

Tratamos a entrevista narrativa nesta pesquisa como uma oposição ao modo pergunta resposta, onde quem entrevista estabelece uma ordem estrutural de forma imposta como uma espécie de pré-estruturação. Inicialmente o entrevistador apresenta o tema, as perguntas e realiza a leitura das perguntas por ele próprio. Deste modo,

A entrevista narrativa (doravante, EN) tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado (que na EN é chamado “informante”) a contar a história

sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 93).

Para os autores, o valor conferido às narrativas e à narratividade é oriunda da teoria da narrativa e alicerçada no campo filosófico. A Poética de Aristóteles cria consciência sobre a relevância da contação de histórias para as ciências sociais, considerando-as como forma discursiva de contar histórias de vida e societárias. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008).

Josso (2004), em seu livro “Experiências de vida e formação”, conta-nos sobre as abordagens autobiográficas discutindo as narrativas nos espaços de formação de professores e profissionais de diferentes áreas. A autora explicita o método autobiográfico como uma abordagem que considera as histórias de vida na formação e reconhecimento da singularidade dos sujeitos.

Para Josso (2004, p.155) “a prática das histórias de vida em formação de adultos de certa forma subverteu um certo número de princípios aos quais a minha formação universitária me havia iniciado” [...]. A autora confronta as metodologias de pesquisa e os métodos de ensino, o quanto tais métodos a conduziram para um conhecimento em relação aos aspectos de âmbito pessoal e socioprofissional.

O uso da entrevista narrativa foi empregado como parte das pesquisas autobiográficas, sob as práticas das histórias de vida em formação, pelo poder de trazer reflexões sobre os processos de vida; ela nos remete

“[...] para uma consciência reunificada de nós mesmos, individual e coletivamente, apresenta-se como o deslocamento para uma posição metadisciplinar onde a busca de um “saber-viver”, ou a procura de uma sabedoria, tenta uma reintegração operante dos conhecimentos no seio da nossa existencialidade”. (JOSSO, 2004, p. 156)

Loizos, ao apresentar seus estudos sobre o uso de fotos e vídeos como método de pesquisa qualitativa, inclui o uso de imagens, pois “muitos de nós usamos os olhos para ver”. E destaca:

Igualmente pioneiro foi o trabalho do historiador social Ariès (1962), que empregou pinturas e gravuras para mostrar como, na Europa pré-industrial, concepções de crianças e da infância diferenciam marcadamente daquelas das épocas mais recentes. (LOIZOS, 2008, p.138 apud BAUER; GASKELL, 2008)

Somamos fontes bibliográficas, artigos científicos, pesquisas acadêmicas e referenciais sobre o tema de gestão escolar no papel da direção e a formação centrada na escola. Segundo Gil (2008, p.50) “parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise”.

O capítulo sobre: A escola de Educação Básica na gestão escolar: construindo políticas educacionais para a educação infantil, se utilizou da pesquisa bibliográfica, que dá sustentabilidade aos estudos históricos sobre a educação infantil. Assim como se fez necessário ao abordamos a historicidade da EI, pois, “em outras maneiras de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários”. (GIL, 2008, p.50).

Deste modo, tendo como base os referenciais teóricos e os estudos das correlatas, considerou-se que para a realização das entrevistas utilizamos duas consignas onde as pesquisadas pudessem responder e os dados fossem gerados:

### **Consigna 1**

Relate sobre sua formação inicial e continuada e como foi a trajetória profissional até assumir a função de direção escolar.

### **Consigna 2**

Conte sobre a formação docente e os afazeres atrelados ao do diretor escolar nesta formação. Relate em quais espaços/situações podem ocorrer o envolvimento da direção escolar nos aspectos formativos das equipes.

A elaboração da primeira consigna buscou desvelar o entendimento do papel da direção escolar em suas múltiplas dimensões. Faz-se prudente demarcar que o reconhecimento da formação inicial e continuada dos gestores estão relacionados a legitimação da formação acadêmica como anterior e contínua ao exercício do cargo. Os processos metodológicos e científicos da formação continuada estão ancorados à trajetória formativa dos próprios formadores.

A consigna 2 indagou o próprio profissional entrevistado sobre em que medida são dadas as condições de participação nestes processos. Buscando ainda mais clarificar o apontamento sobre estes espaços, na mesma consigna, uma complementação para a verificação destes espaços. Estimulando para que

posteriormente se possa gerar planos que consigam coexistir pela liderança da direção escolar, tendo como concretude a atuação colaborativa entre as equipes gestoras e a comunidade educativa.

## 5 RESULTADOS E ANÁLISES DOS DADOS E IMAGENS

Pesquisas qualitativas concedem aos pesquisadores um modo de olhar pela “perspectiva dos participantes”. Lüdke e André (1986).

o cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vista dos participantes é com a acuidade de suas percepções. Deve por isso, encontrar meios de checá-las, discutindo-as abertamente com os participantes ou confrontando-as com outros pesquisadores para que elas possam ser ou não confirmadas. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12)

Gil (2008) chama a atenção para que, diferentemente das pesquisas experimentais, nas quais são considerados procedimentos predefinidos, nas pesquisas qualitativas não há fórmulas ou receitas que direcionam o pesquisador. Ainda, apresenta três etapas na etapa da análise de dados:

- 1. Redução dos dados** - consiste no processo de seleção e posterior simplificação dos dados que aparecem nas notas redigidas sobre o trabalho de campo.
- 2. Apresentação** - consiste na organização dos dados selecionados para possibilitar a sistematização de semelhanças e diferenças, e seu inter-relacionamento.
- 3. Conclusão/verificação** - a elaboração da conclusão requer uma revisão para considerar o significado dos dados, suas regularidades, padrões e explicações. (MILES; HUBERMAN, 1994 *apud* GIL, 2008, p.194-195).

Uma das etapas mais importantes diz respeito à conclusão/verificação. Nesta etapa há uma revisão dos dados para validação. Gil (2008) considera que a validação na pesquisa qualitativa difere de conclusões feitas pelas pesquisas quantitativas.

A análise de dados foi composta segundo a análise de conteúdos (AC) pelos estudos de Bauer (2008), como método de análise de texto e imagens da ciência social empírica.

Bauer (2008) propõe que as análises clássicas de conteúdo usualmente resultam em descrições numéricas com pouca ênfase nos textos. Porém, o que se deseja com a AC é que o valor dado às “qualidades” do texto seja anterior às relativas quantificações. De todo modo, o método também deve ser classificado segundo seu

caráter híbrido, por contribuir com as análises entre virtudes e métodos da qualidade/quantidade. Nesta dualidade, “[...] a análise de texto faz uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais”. (BAUER, 2008, p. 190).

A análise de conteúdo se propõe a realizar nos textos uma mediação simbólica que explique os objetos; sendo assim, procura representar o mundo. Ao codificar os conteúdos através de representações e contextos, a análise de conteúdo estabelece dois objetivos: fonte e público. (BAUER, 2008). Neste sentido,

Textos atribuídos contêm registros de eventos, valores, regras e normas, entretenimento e traços do conflito e do argumento. A AC nos permite reconstruir indicadores e cosmovisões, valores, atitudes, opiniões, preconceitos e estereótipos e compará-los entre comunidades. Em outras palavras, a AC é uma pesquisa de opinião pública com os outros meios. (BAUER, 2008, p. 192).

As imagens produzidas pelas diretoras foram entregues à pesquisadora depois de realizadas as entrevistas, de modo que os desenhos funcionam como dispositivos de apoio à compreensão daquelas. Para a sua produção, foi solicitado que elas representassem graficamente que imagem social tem sobre a direção escolar.

Os procedimentos analíticos consideraram duas categorias e alguns elementos gráficos como suporte para revisão das análises e confronto com as entrevistas. Os desenhos foram produzidos de maneira livre, sem intervenções orais ou questionamentos posteriores sobre a produção, posição de pesquisa que intenta a análise de “traços dos conflitos e argumentos” frente a entrevista narrativa. Assim, no processo de análise, nos questionamos: O desenho expressou conceitos e elementos não mencionados nos relatos? A entrevista narrativa representou elementos gráficos da produção?

**QUADRO 4** – Matriz produzido pela pesquisadora para observação e análise de Elementos Gráficos dos desenhos realizado pelas diretoras

| <b>Dimensão de Análise</b>                                                                        | <b>Categorias</b>                                | <b>Elementos Gráficos</b>                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| Consigna: Qual representação gráfica representa o que é ser direção escolar na educação infantil? | Perfil imagem social                             | humano/animal/objeto<br>livros/escrita    |
|                                                                                                   | Formação centrada na escola da educação infantil | Livros/ Escrita<br>Símbolos lúdicos/cores |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Através das análises foram eleitas duas categorias voltadas ao perfil e imagem social do que é ser uma diretora escolar da educação infantil, suas inferências na formação do professorado e, por fim, o sentido de profissionalidade na escola da infância. Segundo Franco (2012) apud Marcelino, et al. (2018, p. 221) o procedimento de análise exploratória dos textos e desenhos, especificamente dos desenhos, contribuem para a proximidade das produções. Com isso, foram pensadas categorias que colaboraram com a observação e análise de elementos gráficos tanto divergentes quanto similares constantes nos desenhos.

Friedmann (2013, p. 129) explora as diferenças entre analogia e interpretação no significado do valor de uma imagem. E interroga:

A pergunta a ser feita é: a imagem é como o quê, se parece com o quê? Interpretar é ação diferente da de fazer analogias: interpretar transforma a imagem em um significado, as analogias são múltiplas, mantêm a imagem viva, renovando-a em seus sentidos.

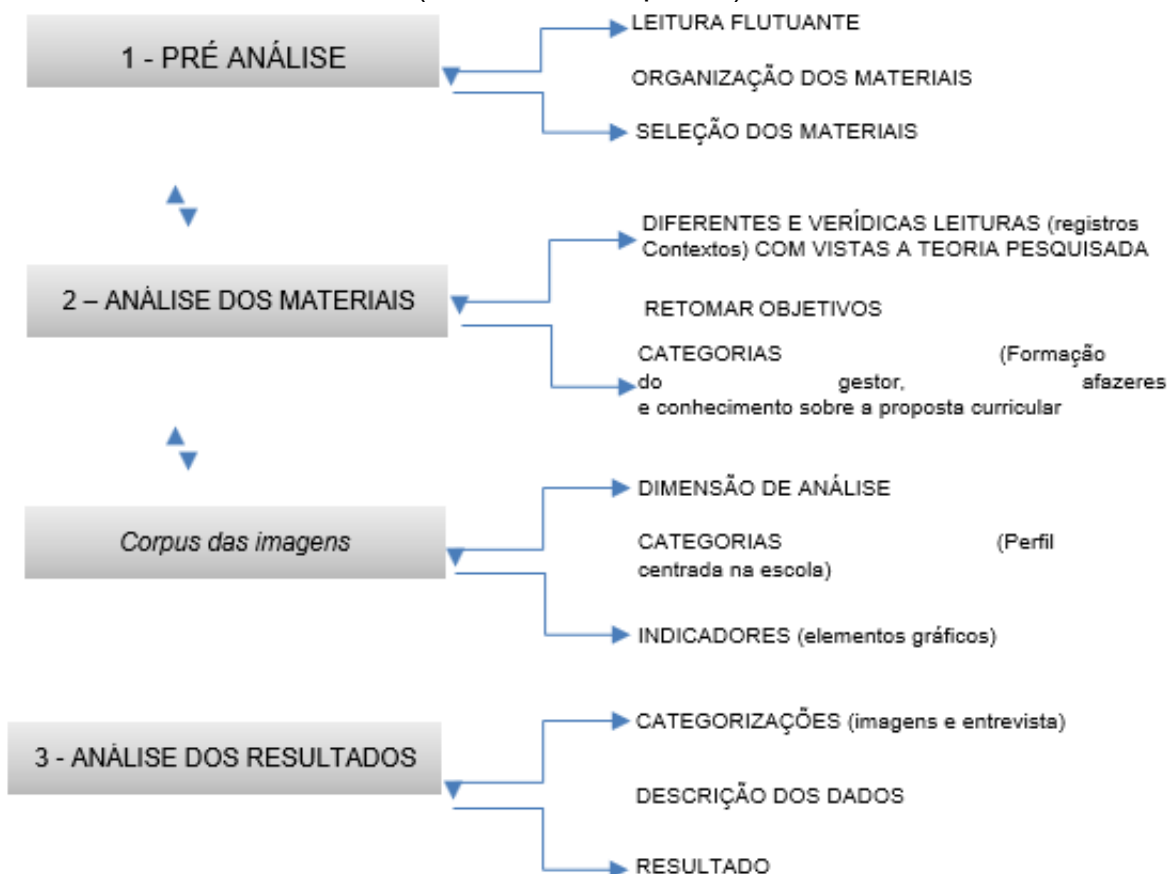
Apesar da AC trabalhar com material textual, a mesma técnica pode ser empregada no que diz respeito às imagens. Assim, compreendemos que os sentidos das imagens podem ser múltiplos, meio de expressão que pode permanecer vivo no imaginário dos profissionais, influenciando interpretações e opiniões em que explicam sobre o papel da direção escolar.

Deste modo, baseado em Bauer (2008), o desenvolvimento da pesquisa passou por etapas analisadas pelas transcrições das entrevistas narrativas e representações gráficas (desenhos) registrados pelas pesquisadas, conforme Figura 2 apresentada abaixo:

**FIGURA 2 – Análise de dados pela análise de conteúdos**

A Análise de Conteúdo “[...] é uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu texto social de maneira objetiva. Esse contexto pode ser temporariamente, ou em princípio, inacessível ao pesquisador”.

(BAUER, 2008, p. 191).



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, tendo como referência o conceito de Bauer (2008).

### 5.1 Categorias de análise das entrevistas narrativas

Os dados de entrevistas e transcrições foram agrupados sob categorias de análise que permitiram o aprofundamento em possíveis temas corroborantes ao papel da direção escolar na formação permanente. São elas:

- Formação inicial e continuada do gestor escolar;
- Reconhecimento e afazeres nos processos formativos na escola;
- Conhecimento sobre a proposta curricular.

## 5.2 Histórias e análises – EN – Diretora Viviane

Compreendemos que a educação infantil carrega seu próprio conjunto de desafios, muitos dos quais de ordem imediata, a saber, a sua vinculação histórica e positiva às metas nacionais estabelecidas pela legislação de décadas, tanto no que diz respeito à valorização em melhores condições de trabalho, quanto no que diz respeito à formação docente. Com isso, sabemos haver diferenças na configuração dos desafios concernentes à educação particular e à educação pública. Conforme afirmamos anteriormente, esta pesquisa localiza seu objeto em sentido amplo, para que dessa amostragem de dados possa extrair sínteses úteis a ambos os setores sociais da educação.

A pesquisa foi aplicada em uma escola da rede particular de educação infantil, em Santana de Parnaíba, São Paulo-SP. A escola Reggio Emilia foi escolhida pela pesquisadora por configurar um espaço privilegiado no que diz respeito às culturas e linguagens infantis. A pesquisadora foi recebida pela Diretora Viviane no portão principal, e encaminhada para uma recepção contígua à sala de referência dos bebês. Ao fundo, interações dos adultos com as crianças e com objetos davam a dimensão de encantamento e vivência que a escola de educação infantil encerra. Decidiu-se por dar início ao diálogo, para posteriormente caminhar pelos labirintos daquele sonho, assim denominado pela diretora.

Ao adentrar a escola, a impressão que se tem da arquitetura é a de que se está em outro país. Se bem que o Brasil tenha apresentado significativos avanços desde a implementação dos Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil (SEB, MEC, 2006), a diferença médica em relação aos aparelhos da rede pública se mostrou bem relevante. O projeto arquitetônico daquela escola foi concebido segundo as necessidades de uma escola das infâncias.

Iniciou-se o diálogo com agradecimento pela disponibilidade da gestora em apoiar a pesquisa e contribuir para a investigação sobre o papel da direção escolar na educação infantil e nos processos formativos. Retoma-se a autorização para a entrevista, em seguida a apresentação formal da carta de remetida pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP. Refletimos de maneira cuidadosa sobre o sentido da pesquisa narrativa e as possibilidades de contribuição no tema da dissertação a partir da narrativa. Com disponibilidade e abertura, a diretora demonstra interesse e começa nos contando que a escola foi implantada em 2018 para

atendimento de bebês e crianças de até 5 anos. Informa que mesmo com o período de isolamento social, dada a pandemia da SARS-CoV-2, houve grande procura pela proposta pedagógica com projeção de atendimento para os anos iniciais do ensino fundamental em 2022. Segundo ela, a escola tem como princípios do projeto educativo tornar a criança protagonista no seu processo educacional, assim como investir na formação profissional e continuada dos profissionais envolvidos nisso.

Iniciamos pelo relato de Viviane, que ao tomar contato com a consigna 2, afirma que a Coordenadora Pedagógica deve assumir a formação. Isto permite entrever que dentre as suas competências como gestora está a de viabilizar espaço e tempo para que a CP possa se dedicar à formação docente. O papel da direção, neste caso, é o de facilitar a implementação desse processo. A diretora prossegue relacionando essa tarefa aos desafios que ela própria já vivenciou na trajetória profissional.

*Então, eu procuro pegar todos os problemas que para eu possa resolver para ela realmente assumir essa parte que eu acho que foi toda a dificuldade que eu encontrei minha vida inteira nas outras escolas que eu acabava fazendo de tudo. E o último, aquele quando sobrava eu pensava na formação continuada então é que isso é muito errado do meu ponto de vista porque ela é a responsável por esse papel. Então eu procuro aqui fazer toda essa função de outras coisas na escola, quando eu era coordenadora nas outras eu tinha que fazer tudo e para ela poder fazer isso. (Viviane)*

As palavras de Viviane destacam o poder diretivo da gestão escolar em oposição à formação centrada na escola, em favor da valorização dos saberes e competências já consolidadas pela coordenação pedagógica; enfoca o saber empírico adquirido no processo formativo (CANÁRIO, 1998), dimensionando que a ausência de apoio resulta na secundarização, portanto, na diminuição da eficácia dos processos formativos.

Dálmas (2014) afirma que a participação via gestão escolar deve ocorrer sob perspectiva consciente e comprometida. Além disso, refere a sobrecarga de afazeres delegados à gestão, os quais podem dificultar o acompanhamento minucioso dos processos pedagógicos. Nesta perspectiva, o exame atributivo expresso pela diretora Viviane para compor o trabalho em equipe estabelece que a função da direção

pressupõe o envolvimento em múltiplas dimensões, e que “a participação consciente e ativa se exercita na vivência da liberdade responsável” (DALMÁS, 2014, p.19).

*Na verdade, tudo a gente pensa juntos, é um trabalho de equipe, é um trabalho de parceria né. Então, não existe nada isolado”. Então, é diferente essa parceria que você tem como a direção, que é pedagoga, e uma direção que não é, que visa somente o lucro. (Viviane)*

No entanto, a gestão como concepção paradigmática não foi evidenciada no relato. Considera-se a necessidade de se esclarecer quais ações decorrentes da participação da direção escolar poderá apresentar o trabalho, e em que medida a parceria direção-coordenação tem se efetivado na escola. Em um segundo momento, a diretora reafirma sua disponibilidade e atenção a estes procedimentos,

*Olha, eu te falo como eu faço esse processo e como eu faço o tempo todo junto com ela. Até porque é uma escola muito nova, essa. Por mais que eu a conheça, porque eu já trabalhei com essa pessoa que é educadora e educadora até por aqui, eu fiz a formação dela em outras escolas, lógico. Então eu já trabalho com ela há anos, e eu a convidei para vir. Mesmo assim, Sheila é um trabalho de parceria, né [...]. Porque não pode ser um impedimento para o coordenador, o papel do diretor. (Viviane)*

Ao abordar o acompanhamento como objeto da direção escolar, Viviane sintetiza os entraves recorrentes na dualidade de dois cargos genuinamente importantes, mas que corriqueiramente se sobrepõem.

Ao mencionar que “não pode ser um impedimento para o coordenador o papel do diretor”, renuncia à concepção de uma educação baseada no senso comum, afirmando de outro modo que esta é vivenciada por situações concretas. Aqui se assenta um desafio nas atribuições dos gestores em relação aos processos formativos, assim como os da Coordenação Pedagógica nos processos administrativos. Quais são os limites de participação da CP nos processos de gestão da direção escolar?

Destacamos duas expressões de caráter participativo do ponto de vista da efetividade do trabalho em colaboração, sendo uma delas a de como as gestoras têm

visto o que compete ao trabalho de cada uma em relação à gestão participativa e à democracia participativa.

A gestão participativa tem início em 1968, provocada pela revisão dos pressupostos e princípios da teoria de Taylor e Ford. Na busca por estratégias e soluções para superar o modelo de produção, a educação começa a exigir um entendimento mais amplo do que sejam democracia e participação. (GUTIERREZ; CATANI, 2013 apud ROGGERO, 2016, p. 41). Deste modo, compreende-se que são múltiplos os fatores que influenciam as práticas de participação contra as práticas autoritárias de gestão. E que evidentemente perpassam fatores históricos relacionados ao contexto de vida dos sujeitos envolvidos, os modos de organização do trabalho, e os modelos de gestão autoritária, sendo este um modelo ainda concebido e executado em muitas escolas. Segundo Zuchi *et al.*,

[...] embora a Educação Infantil não tenha recebido tanta influência do modelo de produção, muitas escolas ainda não conseguiram escapar da gestão autoritária, já que esta é determinada muito mais pela figura do gestor do que pelas legislações. (ZUCHI *et al.* apud ROGGERO, 2016, p. 42).

Entretanto, no que diz respeito à escola Reggio Emilia (Viviane) e Singularidades (Sônia), avaliamos em ambas as diretoras um modo de gestão escolar que propicia a prática do diálogo e da participação. Destacamos que o fluxo das demandas relativas às atribuições da direção aparece, em ambas as entrevistas, como um processo que tem sobreposto e sobrecarregado os espaços de participação e formação.

A escola Reggio Emilia, no relato da diretora, iniciou como “um sonho muito grande”. E que a cidade de

*Santana de Parnaíba foi escolhida mesmo primeiro, porque aqui não tem uma escola com essa abordagem. São escolas muito tradicionais, muito antigas, e segunda: que eu tenho uma memória afetiva muito grande com esse centro histórico que eu vivi muito da minha infância.*  
(Viviane)

Como seria se todas as crianças pudessem ter acesso a uma escola como a Reggio Emilia?

A diretora segue enfatizando seu amor pela educação. Destaca 39 anos de atuação na área. Sobre seu processo formativo, afirma ter sido sempre

*muito interessada em estudar as abordagens diferenciadas (...) tanto é que fiz uma pós-graduação sobre arteterapia e a minha visão mudou totalmente sobre a educação, e foi a partir da arteterapia que eu conheci a abordagem de Reggio Emília. (Viviane)*

Revelou que o sonho de sua vida era o de “abrir uma escola que tivesse essa abordagem, mas que fosse de verdade”. Outro ponto relevante que marca a categoria formação inicial e continuada do gestor escolar são os conhecimentos da diretora em relação à abordagem pedagógica de Reggio Emilia. Segundo ela, a proposta curricular é muito importante para a qualidade das aprendizagens dos alunos, pois estas devem respeitar a realidade do país, e não ser meramente transferidas [de outra cultura]. Afirma que muitas escolas sofrem de um modismo relacionado a essa abordagem, sem respeitar as culturas locais.

*As pessoas nem sabem o que significa, mas que trabalha porque virou uma moda, e até porque nós, a nossa Base Nacional, foi baseada nos documentos italianos, então agora virou moda por conta disso. (Viviane)*

Segundo Imbernón (2010), para que a formação continuada enseje transformação, os profissionais devem ser sujeitos de sua própria formação, compartilhando, construindo, interrogando, enfim, ampliando sua identidade profissional. É imprescindível uma visão crítica sobre a importância de os gestores assumirem a autoformação como instrumento para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e administrativo. A gestora demonstra afinidade com esse processo:

*[...] sempre trabalhei como coordenadora. [...] “Depois de alguns anos que eu estava lá, naquela época que começou a vir o construtivismo para o Brasil, e aí eu lembro que eles pagaram uma formação caríssima para nós ficarmos estudando durante três anos com o pessoal da Escola da Vila sobre o construtivismo. Então, antes da*

*escola adotar essa abordagem, a gente ficou estudando um tempo antes, e nessa época eu era professora do pré [...].*

*Então eu com 25 anos já era coordenadora da escola e aí eu fiquei então poucos anos como professora e o resto já entrei para a coordenação. Então, sempre fiquei nessa gestão. (Viviane)*

Os conhecimentos profissionais apresentados na trajetória da diretora, que diz “sou pedagoga e sou pós-graduada em alfabetização e letramento em arteterapia e educação infantil”, imprimem o reconhecimento do desenvolvimento profissional como identidade. Sendo fundamental o desvelamento do papel de cada um, segundo suas próprias palavras:

*nas escolas que eu trabalhei encontrava muitas dificuldades e agora enquanto dono de escola eu até compreendo um pouco mais esse papel de direção, e esse papel do coordenador dentro da escola, porque eu enxergo uma das competências e principais competências de coordenação de um coordenador e o processo de formação continuada da equipe. Aqui, por exemplo, um dos principais eixos da nossa escola é o respeito pela criança como protagonista e a formação continuada de professores. (Viviane)*

Deste modo, a apreensão do papel de Coordenador Pedagógico na formação continuada e a reflexão exercida entre pares permitem que a direção escolar possa se constituir como parte dos processos formativos da escola. Ao colaborar com os processos de formação, a direção estará contribuindo com a qualidade educacional da escola e possibilitando abrir

*uma visão crítica do ensino, para se analisar a postura e os imaginários de cada um frente ao ensino e aprendizagem, que estimule o confronto de preferências e valores e na qual prevaleça o encontro, a reflexão entre pares sobre o que se faz como elemento fundamental na relação educacional. (IMBERNÓN, 2010, p. 79)*

É notória na fala da diretora a preocupação em assegurar a qualidade educacional. Ao relatar sobre em quais momentos do processo formativo dos professores acredita dever participar, diz “Eu acho que em todos. Eu penso que se a direção tivesse presente em todos os momentos, isso só engrandece a escola”.

A participação se constrói no diálogo, na reflexão, no planejamento e na ação. A gestão, nesse sentido, deve elaborar metodologias anteriores ao da presença, pois “um processo de intervenção da realidade, será eficaz na medida em que for comunitário e criativo, aproveitando o conhecimento e discernimento do grupo, bem como as soluções que o mesmo apresenta”. (DALMÁS, 2014, p. 28). Para isso, o planejamento pode definir como se dá efetivamente a participação em situações concretas da direção escolar, com estabelecimento de metas e escalonamento de etapas configuradas conforme as capacidades de execução dos sujeitos do grupo.

Por fim, a diretora nos oferece, através da representação gráfica, os elementos a serem impressos nas práticas de gestão, os que produzem o ensejo de abandonar a posição do diretor alheio à natureza complexa, diversificada e coletiva das práticas pedagógicas. Ser aquele que busca, naquilo que lhe concerne, tornar-se um agente experiente e envolvido com os rumos da proposta pedagógica, propondo e implementando ajustes e posições estratégicas junto aos professores.

### **5.3 Um breve olhar para o desenho e a representação social sobre o que é ser diretora escolar na educação infantil**

*O corpo, o gesto do outro impregnando meus sentidos, através da minha percepção, meu olhar, meu ouvir, meu perceber, meu sentir orgânicos, apreendendo e ressignificando a imagem que me vem de fora.*

*(Friedmann, 2013, p. 123)*

Inspirados por uma diretora, tomamos contato com profundidades até então inéditas do desenho infantil, principalmente através de *A Criança e sua Arte*, de Viktor Lowenfeld. Assim, convidamos as diretoras participantes da pesquisa a representarem por desenho os seus cargos.

Do mesmo modo que a criança é capaz de confrontar seus limites na atividade criadora, também o adulto pode reviver reminiscências e tomar de volta a mesma capacidade que mantivera guardado em si, muitas vezes até em algum lugar esquecido. Inicialmente, as entrevistadas demonstraram receio diante da proposta.

Lowenfeld (1954) sustenta que para a criança, não se define um limite último no desenvolvimento de uma atividade criadora. Orienta que, ao tentarmos fazer isso, devemos sempre tentar pensar como se estivéssemos em seu lugar. A criança desenha as coisas que conhece e são importantes para ela. Nesta perspectiva, compreendemos que os adultos, apesar de suas experiências, também projetam o que lhes é significativo, pois estabelecem relações com as imagens projetadas. Lowenfeld (1954, p. 13), diz que “para a criança, porém, isto imprime sempre um confronto com seu próprio “eu”, com sua experiência pessoal”.

Friedmann (2013, p. 123) nos diz que “toda ação do ser humano no mundo é uma imagem, espelho, expressão de quem ele é”. A efemeridade das imagens passa para o inconsciente uma mensagem que é muitas vezes diferente de quem a produziu. A autora aponta que na escolha dos traços, das cores, das nuances e tudo que compõe a produção de um desenho, estes são resultantes de “imagens individuais interiores”.

Tendo o desenho como parte da coleta de dados, a pesquisa recorreu a imagens para apresentar os saberes socialmente construídos sobre como as pesquisadas concebem a representação social de um/a diretor/a na escola. Para isso, empregou-se a Análise de Conteúdo, ancorando-se na teoria das representações sociais.

Marcelino *et al.* (2018) considera a imagem como “uma linguagem específica”, que corrobora com a difusão de conhecimentos socialmente construídos, compreendidos como memória social.

Autores como Serge Moscovici (2006) e Moliner (2016), consolidam um campo de investigação que considera as ciências sociais e a psicologia social para empregar os estudos sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS). Estes estudiosos buscam como base apresentar a TRS dentro de uma concepção social, mais especificamente na teoria de Moscovici, porém deve se considerar os estudos a respeito dos aspectos psicológicos empregados aos fatos sociais.

Nosso papel nesta pesquisa é a de apresentar os desenhos no desvelamento de suas representações, não apenas no uso restrito das interpretações, pois atuamos no campo da educação.

Quais discursos, mensagens, elementos gráficos os desenhos produzidos carregam que se coadunem com ser diretora escolar?

Marcelino et al. (2018) estabelece que a imagem não pode ser comparada à linguagem verbal, seu emprego e caráter imprimem variados sentidos e por esta razão transmitem mais claramente o que desejam comunicar.

Arruda (2009), em seu artigo Teoria das representações sociais e ciências sociais: trânsito e atravessamentos buscaram analisar as contribuições das ciências sociais, atravessada por um fenômeno psicossocial. Pois, a TRS

Envolve a mobilização de elementos psicológicos – afetivos, cognitivos, imaginários, fantasmáticos, de memória e outros – mas impregnados de conteúdo social – sociológico, histórico, cultural, linguístico, entre outros – e acontece ao mesmo tempo nesses dois registros que se encontram totalmente entrelaçados: o social e o individual, dissolvendo assim a dicotomia indivíduo-sociedade (ARRUDA, 2009, p.740)

Marcelino et al. (2018, p. 30), aponta que é nas relações cotidianas que os aspectos psicossociais de cada realidade são tratados. As representações sociais se ancoram nos contextos subjetivos individuais dos sujeitos e são estabelecidas no âmbito coletivo.

Com isso, percebemos que as imagens representam o entrecruzamento entre o presente vivido e o futuro sonhado. O estudo dos desenhos neste contexto enceta a possibilidade de se produzir dados que expliquem as características das representações sociais de diretoras, e possivelmente articulá-los aos saberes já consolidados sobre gestão escolar.

#### 5.4 Representação gráfica e social da diretora Viviane sobre o que é ser diretora escolar na educação infantil

**FIGURA 3** – Representação gráfica da diretora Viviane



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Lück (2010) considera que o caráter empregado no cargo de gestão, imprime um sentido intrínseco de democracia e participação. Para nossa pesquisa, estes são, em síntese, os sentidos resultantes da imagem do pássaro de Viviane.

Na perspectiva da gestão escolar, o pássaro que olha adiante de modo corajoso e para o futuro, corrobora com o princípio de gestores construírem espaços participativos para a construção de uma nova educação. O pássaro pode aqui nos representar, em sua possibilidade de visão ampla, “o conhecimento crítico da realidade e do momento histórico que a sociedade vive leva a um compromisso para

uma sociedade justa e fraterna e, através de uma ação política, a assumir um processo transformador”. (DALMÁS, 2014, p. 36).

Para Zuchi *et al.* (*apud* ROGGERO, 2018, p. 50), a escola faz parte da estrutura social de sociedade que construímos. É pela existência da escola em seu caráter inacabado que se afirma a necessidade participativa da coletividade. Ao optar pela figura do pássaro, a diretora nos aponta que a educação “necessita de um lugar que contribua para o fortalecimento da identidade do indivíduo”, como são os pássaros em relação à revoadada. A escola é responsável por amenizar as inúmeras injustiças e desigualdades, ao possibilitar vinculações mais igualitárias e justas por meio de práticas democráticas e abrangentes de acolhimento, preparação e apoio na e para a vida.

A educação como construção social cobra alegria e esperança. Freire (1996) indica a relação entre alegria e os modos de desenvolvimento da atividade educativa. O pássaro que sorri pode nos mostrar a motivação e o envolvimento demonstrado pela diretora com a qualidade do fazer pedagógico. O sorriso empregado como signo da alegria, sugere que gestores devem estar envolvidos com a prática educativa “sabidamente política, moral, gnosiológica” (FREIRE, 1996, p. 72) de modo positivo, engajado, álcere. Há ainda o desejo de ganhar os ares, conforme a subida diagonal, e a coragem inerente ao voo, que desafia a lei da gravidade; assim a diretora estabelece analogia com o fazer imaginado das diversas atribuições e atividades que cumpre. O voo do pássaro mira um futuro próspero e possível de ser alcançado. Alcançar a escola dos sonhos da educação de hoje requer compreender a constituição histórica deste espaço social e os diferentes modos de relação que se estabelecem com a sociedade. Requer reconhecer que deve ser uma escola da alegria, e em movimento.

Nossa busca pelo tema da gestão escolar passa a ser questionado pela representação social que os próprios alunos e professores fizeram nas andanças para a pesquisa, na condução de processos formativos. Alarcão (2010) nos faz questionar como podemos gerir uma escola reflexiva na perspectiva da liderança institucional. Para ele, há duas perspectivas no modelo de formação dos professores, sendo a primeira a perspectiva comportamentalista e a segunda a perspectiva humanista. Da perspectiva humanista, o pássaro de braços abertos pode também representar o “processo pessoal de se tornar professor”.

A composição de elementos promanados do voo e as cores que remetem ao sublime, além de ajudarem a produzir encantamento e concorrer para a alegria que o sorriso do pássaro introduz, por seu potencial expressivo e articulação com as asas, aproximam-se analogicamente dos afazeres do cargo, pois são eles que de algum modo indicam a direção a seguir, são marcadores de movimento distribuídos em padrão, com uma organicidade; isso os liga às atribuições do cargo de diretora.

Reafirma-se a dupla condição da gestão, ora pedagógica, ora administrativa, (pormenorizada na seção seguinte), posiciona a direção escolar no lugar de mediador da formação e das aprendizagens da comunidade educativa. Ambrosetti e Calil (2016, p. 218 *apud* ANDRÉ, 2016) apontam: “Formar é preparar para a prática, mas os saberes da formação não são apenas saberes instrumentais; são saberes contextualizados, que adquirem sentido em função das intenções e dos valores das práticas formativas”.

Não há maneira de alcançar isso sem romper com a visão tecnicista e programável da educação, recuperar a sua radicalidade de proposição de horizonte, ampliação de repertório e aprofundamento da vinculação com o outro em face aos problemas do seu tempo. Abrir-se em voo, como o pássaro, despertar para que “a perspectiva tecnocrata roubava ao professor o melhor que ele, como ser humano, pode manifestar: a capacidade de agir pensando e pensando-se”. (AMBROSETTI; CALIL, 2016, p. 86).

## **5.5 Histórias e análises – EN – Diretora Sônia**

Em razão de ter sido realizado durante o período pandêmico recente, o encontro com a diretora Sônia teve que ocorrer por videoconferência. Em princípio, Sônia se mostrou receosa: não sabia se tinha algo a contar que contribuísse com a pesquisa. Mas confirmou com alegria e receptividade a intenção de participar.

Após assuntos introdutórios de aclimação, continuei explicando sobre como funcionaria a coleta de dados via entrevista narrada, de caráter livre.

A unidade educacional em que Sônia atua como gestora é um Centro de Educação Infantil (CEI-CEU). O CEI compõe um Centro Educacional Unificado (CEU), unidades implantadas em São Paulo desde 2002. O atendimento pelo poder público dos CEUs tem objetivos diferentes dos CEIs, por serem referências no acesso a

práticas culturais e articulados com as políticas públicas de cada local onde são implantados.

O CEI foi inaugurado em 2004, e está jurisdicionado à Diretoria Regional de Educação de Guaianases. O CEI é composto por 14 salas de referência, divididas entre o térreo e um prédio anexo, atendendo 263 bebês e crianças com 60 professores.

O artigo de Côco (2009), “Gestão na Educação Infantil - os processos de escolha dos dirigentes das instituições”, apresenta parte da pesquisa Mapeamento da Educação Infantil – EI - no Espírito Santo-ES. Como diretora em atuação, a autora explica que “80% dos municípios participantes da pesquisa oferecem uma gratificação aos profissionais”. Porém, diretores têm gratificação inferior ao de gestores do Ensino Fundamental, sendo este um dos critérios para a não-gratificação: nível de ensino e o número de crianças atendidas. Neste sentido, Côco (2009) aponta a necessidade de “urdir políticas públicas que possam contribuir para o reconhecimento igualitário dos profissionais, alavancando a EI na conquista de uma condição também igualitária frente às outras etapas e níveis de ensino”.

Pela entrevista pode-se perceber que a escola onde Sônia está lotada, dado o número de crianças e professores, encontra-se superlotada. Eis um dado que já de início imprime complexidade específica no trabalho, e impede qualquer tentativa de simetria com a escola da rede particular visitada.

Sônia conta com empolgação que integrou o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM. “Eu fui da segunda turma do CEFAM, que eu era fã”. Comentou também sobre sua insegurança no início da formação, uma vez que não encontrava oportunidade imediata de pô-la em prática. Acrescenta: “[...] foi um dos percursos mais importantes, número de professores e também de espaço”. Por ter estudado em período integral, recorda-se com profundidade das atividades, e mais que do isso, as oportunidades de convivência, laços e amizades construídas.

Sua segunda paixão, conforme denominou, foi o curso de Psicologia, cumprido com dificuldade: casamento recente, filhos, dificuldades financeiras. Então, já atuava como professora no município de Guarulhos, tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos.

Ingressou como diretora em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI). Estava entre o município de Guarulhos e o de São Paulo, rede municipal e

estadual, respectivamente; decidiu-se pela Rede Municipal de São Paulo, onde destaca que teve “outra grata surpresa de descobertas”.

Pelas características de atuação de Sônia e seu olhar para a inclusão escolar, a diretora aceitou realizar um curso com ênfase em Deficiência Intelectual pela Unesp/Marília. O curso foi viabilizado por incentivo da Secretaria Municipal de Educação, e criou oportunidade para sua atuação no Serviço de Atendimento Especial (SAE). A trajetória na Educação Especial progrediu até a ida para o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI).

Este programa é oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, e articulado à Diretoria Regional de Educação. O Centro pretende “desenvolver ações de formação e projetos, produzir materiais, orientar e supervisionar as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI<sup>2</sup>”. Seguiu-se toda uma trajetória na educação especial e rede intersetorial, no acompanhamento de aprendizagem e vulnerabilidade social com foco no transtorno mental.

Durante esse processo a diretora prestou o concurso para direção escolar. Marcando seu desejo em estar no atendimento direto “Então a gente começa com esse olhar macro. Mas eu tinha clareza que o meu lugar era a escola, que em algum momento eu voltaria. Fiz algumas tentativas de sair, o pessoal brincava: Ah! Nunca vão deixar você sair”.

Apenas após deixar o cargo na DRE pode assumir a direção, justamente no período de pandemia da SARS-CoV-2, onde o atendimento dos alunos e professores estava reduzido. Com isso, a diretora foi se “[...] apropriando do território e do espaço. Conhecendo as pessoas, os professores”, dando-se a conhecer.

Lück (2010) inscreve a cultura escolar como constituída por meio de ser, estar e fazer da escola. A cultura escolar envolve relações interpessoais, modos de resolução dos conflitos, valores e concepções dos sujeitos em desenvolvimento no ambiente compartilhado.

A diretora destaca suas aprendizagens sobre cultura escolar ao ingressar em uma escola que estava sendo operacionalizada por alguém que estava há muito tempo na mesma escola.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/noticias/?p=12432>. Acesso em: 23 abr. 22.

*A gente chega no lugar e aí você ocupa o lugar de uma pessoa que era muito querida no espaço, que foi o caso. Eu cheguei, tinha um diretor que ele era professor da unidade. Ele estava designado. Então, se você chega no espaço todo e com cordeiro, ocupa esse lugar. Mas tomando muito cuidado para respeitar o percurso, para as pessoas entenderem que você não está ali caindo de paraquedas e desconsiderando uma história [...]. (Sônia)*

A esse respeito, Lück (2010, p. 112) nos diz: “A cultura escolar se constitui no ambiente que, por suas características, condiciona a orientação dos alunos, portanto, determinante na formação de atitudes que favoreçam a aprendizagem”.

Sônia menciona ainda que ao assumir a função, foi confrontada com toda uma cultura que não era a sua, ocupando o lugar de alguém que esteve por muitos anos ali, e que isso exigiu adaptações. Menciona ainda que na mesma época, também uma nova coordenadora assumiu o lugar de outra mais antiga. Enfatiza com isso o princípio interpretativo de gestão pela interação entre as pessoas, apontando a importância do envolvimento nos aspectos pedagógicos. O contexto a obrigou a se distinguir do *modus operandi* que prioriza as ações em detrimento das relações. (LIBÂNEO, 2013). Em primeiro lugar, precisou entender onde estava pisando, para então começar a agir segundo o que se espera de alguém que ocupe aquele cargo.

Em Paro (2015, p. 25), o plano administrativo pode ser compreendido como “a boa mediação para a realização do fim”. Portanto, se concebe formas democráticas para o desenvolvimento de projetos e ações entre este e o setor pedagógico, articulando-os. Quanto ao pedagógico, considera que é ele “[...] que dá a razão de ser o administrativo, se não se reduz a mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir” (PARO, 2015, p. 25).

Mas se o administrativo deve estar a serviço do pedagógico, por que no papel da direção escolar ele está em segundo plano?

*Então, eu acabava indo junto, participando da formação. Junto com ela [a nova coordenadora] [...]. Se a gente não tomar muito cuidado, a gente é engolida só pelo administrativo, porque assim a demanda que vem é muito grande, a demanda administrativa toda. Então, toda a parte administrativa vai bombardeando a gente de planilhas e dados. Tem que preencher links o tempo inteiro, atender demandas de bens,*

*demandas de verbas, demandas da matrícula, demandas de licenças de servidores. (Sônia)*

A diretora descreve algumas características da função da direção escolar pela participação dos gestores, no que diz respeito aos aspectos pedagógicos:

*Não me acho intrometida, mas eu vou querer ficar muito pertinho de você, de saber das questões pedagógicas, de como as coisas estão indo. Mas isso não é uma fiscalização, é uma parceria para a gente trabalhar juntas [...] E ela [a coordenadora recém-chegada] é uma pedagoga muito bacana [...] embora ela tenha acabado de sair da sala de aula. (Sônia)*

Compreendemos que novas práticas de gestão são urgentes, atualizando e exercendo modos mais democráticos e participativos que transformem as condições de trabalho da equipe gestora. Reiteramos a importância de que a pessoa que exerce os conhecimentos técnicos e teóricos deve buscar cumprir objetivos educacionais que priorizem práticas colaborativas, tendo como ferramenta o diálogo permanente e propositivo. Ela completa ainda que “o trio gestor é muito alinhado e a supervisora também, o que é muito bacana que a supervisora também faça parte”.

Por isso, ao se tratar de gestão escolar e formação docente, é importante que a equipe gestora tenha a devida valorização do corpo docente, como um grupo que pode assumir o “sucesso ou fracasso da educação na instituição escolar”. (DÁLMAS, 2014, p. 77). A direção assume com a equipe o papel de transformar o saber fazer do docente. Há exemplo disto, Sônia remete sobre a identidade do grupo de professores que assumiu a escola.

*Foi um ano que [...] não foi tranquilo[...]. tem um grupo que está há muito tempo e que tem uma resistência muito grande de falar. Dizem-me: Mas sempre foi assim. Por que vocês estão chegando agora querendo mudar isso aí? A gente tem que voltar, às vezes, a princípios básicos, como, por exemplo, discutir a questão de que a educação é pública, laica e gratuita. Você (docente) não pode ficar pedindo coisas para as famílias, a família não tem que levar fraldas, por exemplo. (Sônia)*

Dálmas (2014, 76) diz que no processo da educação formal, a constituição da comunidade de aprendizagem e o processo participativo podem encontrar duas grandes características em relação ao corpo docente: “os despreparados no aspecto técnico e sociopolítico e o grupo dos descomprometidos”.

Para o autor, o despreparo e o descompromisso do corpo docente estão relacionados à necessidade de capacitação docente, entre outros elementos: “eles que, com ou sem a direção, favorecem ou entram o andamento da ação educativa”. (DALMÁS, 2014, p. 76).

A diretora acredita que a atuação no campo da formação docente e as mudanças de ordem pedagógica, inclusive as administrativas, devem ser conduzidas pela participação e consulta docente, sendo a formação permanente um meio para este processo, mas não o único:

*Você tem que sempre ir com olhar formativo, mas assim eu vou tirar algo e substituir. Aqui eu não posso só tirar, as pessoas entrarão numa resistência de não. Nada vai ser bacana, mas isso tem sido bem desafiador na questão das datas comemorativas. (Sônia)*

Dessa forma, Barbosa, pela estesia, provoca:

O não saber e o saber fazer são faces de uma mesma moeda! Sair do comportamento anestesiado é a premissa para acessar a face do saber fazer. Precisamos nos questionar como gestores: o que estamos propondo nos momentos de formação continuada ajuda os professores a questionarem seus fazeres cotidianos? O que é apresentado como impossível e imutável pelo grupo é referendado por nós? (BARBOSA, 2020, p. 70)

A direção desenvolve um papel aproximado ao de formadora de formadores. Ao subsidiar a Coordenação Pedagógica e refletir com esta sobre quais concepções serão consolidadas na escola, compreende que não é apenas uma simples direção de rotas/práticas, pois os meios políticos, sociais e pedagógicos atingem os professores e ainda lhes oferecem uma formação *sociopolítica insuficiente*. Sendo que não há outro meio que não seja pela reflexão, isto é, pelo processo formativo.

Segundo Imbernón (2011) a formação permanente se coloca no campo da complexidade. Pois, nasce do questionamento do exercício da prática, indagar o próprio fazer. O que exige dos gestores, a reflexão sobre como se tem oferecido a formação aos docentes. E deste processo se resulta a qualidade do atendimento e as

transformações do currículo. Para Sônia, este é um caminho a se fortalecer: “Então, o maior desafio que eu vejo é a questão formativa e a questão no trato com a comunidade também”.

Sônia aponta algumas que a participação das famílias nesse processo pode ser benéfica. As relações com alguns servidores e equipe de apoio que moram na comunidade carecem de um olhar mais cuidadoso e estas pessoas podem ensejar possibilidades de parceria vinculada ao território:

*Têm essa relação que algumas moram na comunidade. Algumas têm filhos ali dentro, e aí tem essa relação com os educadores. Eu tenho uma na sala também, algumas que é muito parceiras e outras que encontram uma forma de regular aquele trabalho dos professores. (Sônia)*

Por outro lado, podemos identificar que o modo como alguns programas e meios de contratação são direcionados às escolas prejudicam o nível de envolvimento com os professores e equipe gestora.

*Então, essas demandas, além do campo administrativo e o dia de mandar os dados da alimentação escolar, as planilhas preenchidas e detalhadas por faixa etária. Então, não só por agrupamento, é a demanda da lavanderia que é terceirizada dentro de um CEU, mães POT e equipe de apoio. (Sônia)*

Em relação ao trabalho com as famílias, as DCNEIs (2009) apresentam orientações às instituições de Educação Infantil no que tange a organização de materiais, espaços e tempo. Destacamos dois aspectos significativos que clarificam os horizontes almejados pela diretora. Conforme as DCNEIs (2009):

A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;  
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, p. 19).

A dimensão 9 – Rede de Proteção Sociocultural: unidade educacional, família, comunidade e cidade do Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016, p. 62) propõe que

a família e as demais instituições sociais sejam agentes garantidores dos direitos e acesso aos bens públicos às infâncias. Apresentamos alguns indicadores avaliativos do serviço de educação infantil para reflexão dos desafios apresentados pela gestora, sendo eles:

9.1.2 As educadoras e os educadores da Unidade Educacional sentem-se respeitados e valorizados pelos familiares/responsáveis?

9.1.3 A Unidade Educacional possibilita momentos (eventos, formações, reuniões, projetos, exposições, entre outras) em que as famílias/responsáveis se sintam valorizadas e corresponsáveis pelo processo educativo? (SÃO PAULO, 2016)

Sobre o diálogo entre as competências da escola, a diretora Sônia relata que o estranhamento ocasionado pelo modo como a equipe exercia a relação das famílias da Unidade Educacional produz uma estranheza

*[...] porque as pessoas tratam a comunidade lá de uma forma muito rude e a comunidade devolve da forma que é tratada. Então assim era o choque, é a minha sala, fica colada na secretaria. E aí eu comecei a ter que fazer na prática. Como é um atendimento digno às famílias de respeito, porque eu me espantava. (Sônia)*

O trabalho com as famílias na educação infantil ganhou novas significações com a conquista do direito à educação para todos os bebês e crianças. Deste modo, as instituições sociais mudaram para atender transformações sociais. O contexto compartilhado pela diretora dimensiona a necessidade de ação compartilhada e contínua na educação da criança pequena, como construção conjunta e de caráter corresponsável, tendo por partes interessadas a escola e a família. Barbosa (2008).

A formação da equipe trata de uma nova estratégia. A diretora menciona que os horários para a formação permanente dos professores; na prática existem horários coletivos em três dias da semana. Inicialmente, as formações se davam presencialmente, mas em razão do período pandêmico, passou a ocorrer em apenas um dia na semana, os demais realizados remotamente em ambiente de videoconferência. Para que não houvesse sobrecarga, a Coordenadora Pedagógica colabora na busca ativa dos educandos, conforme prescreve a Instrução Normativa (IN) nº 40 (2021), que dispõe sobre a retomada das atividades presenciais nas Unidades Educacionais.

Art. 5º Os estudantes que não regressarem presencialmente e/ou não realizarem as atividades remotas (com termo de compromisso assinado) devem ser objeto da busca ativa escolar e dos procedimentos cabíveis ao retorno ou exclusão da matrícula, desde que realizadas todas as ações previstas em legislação específica para os casos. (SÃO PAULO, 2021)

Neste período, a preocupação da diretora estava voltada para se sua equipe conseguiria um contato mais próximo com as famílias, por estarem limitados a 35% do atendimento presencial e os outros 65% feitos remotamente. Contexto que demanda espaço-tempo do trabalho da CP e da atuação conjunta com a diretora e demais equipes da gestão. A ocasião de pandemia e as atividades permanentes de gestão se traduzem nos desafios atuais: “Espaço mínimo de tempo de final de abril para agora. Dezembro é um espaço pequeno de tempo, no período de pandemia ainda... Mas as coisas estão acontecendo, é um lugar que eu vejo possibilidades em longo prazo”.

Menciona ainda que duas vezes por ano a Diretoria Regional de Educação (DRE) promove uma Jornada Pedagógica para refletir em rede sobre temas formativos, na intenção de fortalecer a proposta curricular do município.

A diretora destaca que em alguns momentos participa junto, dependendo do tema, apoiando a Coordenadora Pedagógica. Conforme cita a fala da CP, “Hoje acho que vai ser um pouquinho tenso, porque eu vou tocar alguns pontos que pra eles ainda é um pouco tenso”.

Para Lück (2010) quanto mais direcionados forem os papéis e funções, no sentido da burocratização, menor é o conhecimento de participação das equipes para o planejamento participativo. A autora diz que há dois lados, o da burocratização, e o seu contrário, uma participação exacerbada que enfraquece os resultados das organizações, dado seu caráter desorientado.

Ainda sobre gestão e coordenação pedagógica, as autoras Freitas e Borges (2020, p. 58) afirmam que a mudança na formação docente requer que as equipes gestoras “atuem colaborando entre si, para criar contextos de qualidade para o desenvolvimento dessas ações formativas [...]”. Parece-nos bastante claro a necessidade de mudanças na função da direção escolar, no sentido de uma formação colaborativa que atue no enfrentamento dos desafios concernentes à prática, como recurso intelectual ao professorado.

Entendemos que a função formativa exige a organização e distribuição das funções na equipe. Assim, o que conhecemos foi o modo como a diretora retoma os afazeres administrativos e apresenta as primeiras atribuições:

*Começo com a delegação de funções [...] As professoras estão adaptadas. Tem um grupo muito grande [...] de 14 pessoas adaptadas, as pessoas então tinham funções claras, e naquele jeito de trabalhar de que sempre foi assim. Então eu faço assim, porque sempre foi assim. Então eu também fui vendo a minha responsabilidade [...] na questão da atribuição das funções. Mas não as funções pelas funções, não a função tarefeiro, delas sentirem que era importante elas fazerem e executarem [...]. Não que isso repercute ali no meu espaço. Então, acho que a primeira questão de levantar foi essa, né”? (Sônia)*

Para Freitas e Borges (2020, p. 59) a complexidade da função precisa considerar os instrumentos metodológicos e a apropriação dos recursos intelectuais, pois quando os gestores se omitem deste olhar, prejudicam a **função fim** que é a aprendizagem das crianças.

A direção deve promover a articulação com o currículo da escola, os instrumentos e planos orientadores das ações, para garantir o processo de aprendizagem na prática. É necessário consolidar a ideia defendida nas Diretrizes Curriculares e na LDB sobre a ação mediadora do projeto político pedagógico de cada escola. Ao tornar o PPP um dispositivo mediador, a escola constrói sua identidade de maneira autônoma e participativa, em favor das instâncias coletivas. É também neste documento de construção de identidade da escola, que o Plano de Formação dos professores é estabelecido dando a dimensão da formação centrada na escola como cerne da proposta curricular. Estabelecer o PPP como orientador de todas as práticas, pode ser um dos meios de buscar com que as escolas estabeleçam autonomia contextual na construção de sua proposta pedagógica. Pois

*[...] organizando o seu trabalho pedagógico, a escola avança para outro nível de autonomia, mais solidário e com maior diálogo, que pode levar os segmentos a se envolverem no processo de maneira efetiva, pelas ações desenvolvidas no cotidiano escolar” (MENDEL, 2012, p. 29-30).*

Para isso, Sônia se ancora nas determinações legais que se referem à decisão da própria escola em tomar consciência de sua responsabilidade autônoma. E expressa os diferentes instrumentos, documentos que têm construído nos processos democráticos na escola. Prossegue:

*A gente assegurou de outra forma. Então construí instrumentais que serão depois anexos a ele, mas que vão ser construídos e junto com a comunidade que a gente conseguiu garantir isso na escrita. Eu acrescentei um parágrafo, lá no regimento veio principalmente o modelo pronto. Mas acrescentei um parágrafo do que as pessoas achavam importante. E o que nós conseguiríamos depois, coletivamente, junto com a comunidade, passaria pelo conselho e seria um anexo do regimento. Então são as coisas do PPP, regimento, plano de batalha [...] uma coisa viva, uma coisa que faça sentido, que não pode ser só documental e distante, né? (Sônia)*

O sentido de responsabilidade na função de direção, e o compromisso expressado por Sônia me provocaram a escapar da consigna e perguntar: Para você, em suma, o que é ser diretora escolar? Sônia me diz:

*Nossa, eu me vejo tão multi coisas. Eu tenho a sensação que não vou dar conta. Eu vejo a diretora com aquele papel articulador com tudo. Não fica em um quadrado, articula com a comunidade, com as pessoas de dentro da Unidade, que articula com os outros equipamentos. (Sônia)*

A diversidade de instrumentos necessários na realização do trabalho da direção de escola, apontada na síntese de Sônia, nos apresenta pistas do compromisso que não é provisório, mas específico da função. Deste modo, acentuamos que cabe a proposta curricular, identificada pelo PPP, assegurar as orientações para que escola da primeira infância encontre modos mais colaborativos e democráticos de gestão.

Queremos identificar uma escola que é conduzida por adultos que necessitam encontrar na formação em contexto espaços para redescobrir cotidianamente suas práticas ao encontrar sentido em gerir currículos compartilhados.

## 5.6 Representação gráfica e social da diretora Sônia sobre o que é ser diretora escolar na educação infantil

**FIGURA 4 –** Representação gráfica da diretora Sônia



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

O envio do desenho veio com a palavra **ufaaa!**, exprimindo alívio. Sentimento muito presente em toda a sociedade histórica, atribuído ao ato de desenhar, mencionado nesta pesquisa, sobre a representação social da arte e estética. O belo! Daí o cuidado estético com as cores, as nuances e os elementos como marcas que podem representar o cuidado estético, mas também zelo educacional pela proposta pedagógica desenvolvida.

O desenho da figura em miniatura marca o trabalho pedagógico com os bebês e crianças como sinal de manifestação de cuidado e afeto. Condições básicas no trabalho pedagógico da gestão escolar que colabora com o reconhecimento das características dos grupos etários em instituições de Educação Infantil. O fato de a criança estar tão bem ajustada, mesmo em meio a tantos afazeres e atribuições, os múltiplos braços, conota uma posição de proteção e cuidado.

A criança equilibrada no colo em meio a tanto movimento faz refletir sobre os desafios das escolas de educação infantil na indissociabilidade entre o cuidar e o

educar. No documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares*, Barbosa (2009, p.68-69) reflete que a ação do cuidar deve estar além de garantir salvaguarda nas necessidades básicas de alimentação e higienização, “[...] cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios [...]”.

Por sua vez, os avanços curriculares na proposta da educação infantil de certo modo “tirou a educação do berço” e conseqüentemente a criança do “colo”. Para justamente colocarmos em prática um educar e cuidar da

[...] dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se. (BARBOSA, 2009, p.69)

A representação da imagem com palavras-chave relacionadas aos principais afazeres da direção escolar são um meio de reafirmação do estar diretora para a Sônia: Secretaria Municipal de Educação, Formação Pedagógica, bebês-crianças, administração-afazeres, professora-quadro de apoio, comunidade e Diretoria Regional de Educação. Cada uma das mãos deve buscar se relacionar com aquele elemento que está acima sem perder o controle das outras, pois há uma criança a ser protegida, é por ela que o esforço malabarista é realizado!

A Secretaria Municipal de Educação é mencionada em sigla sobre a mão em que consta “formação pedagógica”. Assim, há também a exposição de uma hierarquia ou posição que orienta, algo que direciona as atividades da gestão escolar.

A manifestação da palavra descrita foi reafirmada como uma das tarefas mais complexas para os gestores escolares: articular as atividades internas das escolas com as orientações e prazos estabelecidos pela SME. Porém, apesar da palavra está no mesmo tamanho gráfico das demais, ou seja, não havendo uma diferenciação ou sobreposição, o órgão na entrevista é apontado como uma sobrecarga para o contexto educacional, já que não há um braço extra para alcançá-la. A partir das condições dadas aos diretores escolares pela Secretaria, questionamos: os processos democráticos de escutas aos diretores pela SME são suficientes para subsidiar as práticas de gestão?

Estabelecendo haver uma necessidade de articulação entre os desafios do cotidiano das escolas e os direcionamentos aos gestores ocasionados por orientação da SME.

Por conseguinte, preconizam-se diversos significados no trabalho dos gestores escolares e da gestão educacional, aquela relativa aos sistemas de ensino. Lück (2010) lembra que a relação entre gestão escolar e gestão educacional deve estar pautada no conceito de participação e autonomia para mediação das limitações, desafios e objetivos na finalidade social e institucional dos sistemas.

Ainda no âmbito das orientações da Secretaria, a inclusão da diretora pela palavra formação pedagógica pode nos fazer perceber, com base em Imbernón (2011) que a formação é um dos fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional, porém como gestor escolar e educacional a escolha não pode ser por um ou outro fator. É preciso analisar em que diferem as causas:

a nosso ver, a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente que a pessoa realiza ao longo de sua vida profissional". (IMBERNÓN, 2011, p. 46)

Diante das questões que ultrapassam a formação docente, há uma demanda pelo profissional cuja visão de escola seja global e complexa. Conforme determina a legislação vigente, pelo trabalho colaborativo com a gestão pedagógica, este profissional pode dinamizar muitos destes fatores inerentes às instituições, ensejando a cultura de que a escola é também uma responsabilidade da sociedade, com cada setor fazendo dela, com ela e a partir dela o que lhe compete.

Abordamos nestas condições a necessidade de melhoria das aprendizagens formativas da direção escolar, tendo a formação continuada para a direção uma estratégia de possível melhoria da sua atuação.

Com isso, abordamos a Instrução Normativa SME Nº 54, de 13 de dezembro de 2021 que dispõe sobre a organização das unidades de educação infantil, onde o art. 7º orienta sobre o cumprimento das jornadas de trabalho de profissionais de educação, e no inciso § 6º A jornada básica do Gestor Educacional, correspondendo a 40 (quarenta) horas semanais, distribuída em 36 (trinta e seis) horas de trabalho e 04 (quatro) horas de formação e aperfeiçoamento no âmbito da Unidade Educacional.

Retomando os desafios apresentados pelas entrevistas, devemos considerar alternativas possíveis em relação à jornada de trabalho e à formação dos profissionais. Mas é preciso avaliar seus efeitos na prática, e como se dá a organicidade do uso das horas de formação em um cargo que, assim como apresentado pelas gestoras, sofre influências de natureza distintas. Como a inclusão de 4 horas de formação na jornada de trabalho contribui para o sucesso das práticas de gestão da direção escolar? É possível identificar quais são os momentos destinados às horas de formação?

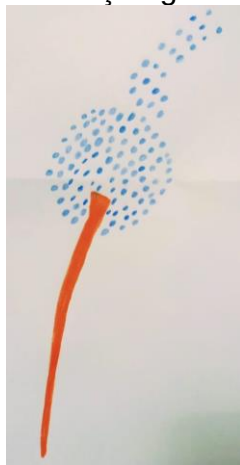
A diretora considerou as palavras: administração e afazeres na imagem construída. A concepção destes paradigmas representa as questões procedentes da constituição do cargo, onde a dimensão racional sustentava os aspectos administrativos. Quanto mais rígidas e burocráticas as atividades, menores são os processos participativos, e deste modo, a dimensão pedagógica permanece em segundo plano. Os esforços colaborativos são em sua essência capazes de transformar a racionalidade em relações reais e objetivas.

### **5.7 Representação gráfica e social da pesquisadora sobre o que é ser diretora escolar na educação infantil**

*A instituição educacional é vista como “nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação”.  
O professor é sujeito e não objeto de formação.*

*(Imbernón, 2011, p. 86)*

**FIGURA 5 – Representação gráfica da pesquisadora**



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

As variadas possibilidades que se abriram em minha formação inicial e continuada se deram em diferentes contextos, com diferentes pessoas e em importantes instituições de educação. Para que eu também me experimente como sujeito dessa formação nos termos da pesquisa, como quer Imbernón, busquei expressar em um desenho o que significa, para mim, ser diretora escolar na educação infantil.

O desenho deveria sintetizar o ontem e o hoje. No fim, os sentidos que tentei imprimir e os que descobri nele são análogos aos descritos pelas diretoras entrevistadas.

Em primeiro plano, sem a preocupação de representar de modo naturalista, há um dente-de-leão inclinado pelo vento, que arranca dele suas sementes e as dispersa. O dente-de-leão é uma matriz, que associa ao papel da direção, e as sementes dispersando significam a boa prática de gestão. É uma flor que para mim simboliza ao mesmo tempo a unidade e a multiplicidade. Funciona como uma mandala, que como tal, constitui-se como uma identidade circunscrita, mas, tendo um conteúdo que lhe escape, o seu fechamento é apenas relativo. Aqui, naturalmente, quando falo de identidade, falo do papel delimitado da direção escolar, suas atribuições. Está ligado à terra pelo caule e tem a cor da terra, pois simboliza que as ações e decisões tomadas enquanto diretora para mim devem ter uma aplicação e promanar de um ambiente que priorize a prática, o efetivo, o vinculador. O fato da mandala ser pontilhada expressa uma visão de coletivo, onde cada elemento influi no todo e é por ele condicionado.

Sempre que volto à sala de aula, penso que estar na gestão é possibilitar o acesso a uma experiência de conhecimento e afeto profundo a mais bebês e crianças. Decidi pelo dente-de-leão pois ele diz sobre minha trajetória como professora da educação infantil, inquieta (ao vento), crendo que o processo formativo se faz na disseminação do conhecimento, na comunicação com os pares.

Como diretora, tenho identificação com o que se reconhece como responsabilidade, isto é, estou ciente da carga de implicação das minhas ações sob o cargo e no quanto se espera de quem o exerça (DUBAR, 2005). Somos compostos das aprendizagens sociais na vivência com muitas outras pessoas. As relações compostas pela representação do vento no dente-de-leão dizem da importância de transmitir experiências a mais pessoas. Estar **entre** e não **à parte**.

A incorporação da persona do diretor deve transcender a fixação nas relações de poder e de subordinação. A identidade que desejamos é construída a partir da relação dialógica com o outro no cotidiano. A identidade atribuída à direção de escola está sempre em vias de constituição, localiza pontos de contato que combinam interação e integração junto aos demais membros da comunidade educativa. Que possamos ir em busca desta urgente redefinição de papéis.

### **5.8 Princípios para elaboração do Plano de Ação com foco na formação centrada na escola**

Não podemos afirmar que a figura da direção escolar, nos momentos formativos, na participação dos temas da formação centrada na escola, no acompanhamento do Plano Formativo do professorado ou mesmo na contribuição direta na avaliação destes momentos poderá garantir a efetiva melhoria dos processos, ou incidir nos resultados das aprendizagens dos bebês e crianças. Mas podemos buscar meios para que a formação centrada na escola possa redefinir a gestão escolar para o envolvimento, participação e pertencimento às construções formativas. Compreendendo-a como um membro profissional que está eticamente comprometido com a formação continuada e, conseqüentemente, na prática docente em todas as dimensões pedagógicas da escola. Sendo responsável pela direção, e proposição fim de toda escola da infância: a formação integral de bebês e crianças.

Neste enfoque, elencamos 10 princípios baseados no diálogo democrático que podem subsidiar o papel da direção escolar na formação centrada na escola:

- **Conhecimentos sobre a história da educação infantil**, promovendo as concepções e abordagens socioculturais de bebês e crianças na perspectiva dos direitos inerentes às infâncias.
- **Elaboração dos temas formativos** dos professores com a equipe gestora, de modo contextualizado, por meio dos desafios de aprendizagem das crianças.
- **Participação democrática** com princípios formativos na mediação dos momentos formativos promovidos pela Coordenação Pedagógica.

- **Autoformação e formação continuada** no âmbito da Secretaria Municipal e instituições externas, bem como incentivar as mesmas dimensões formativas ao professorado.
- **Inovação das práticas pedagógicas** para envolver-se no desenvolvimento de um trabalho pedagógico que alicerce o Plano Formativo dos profissionais.
- **Promoção de reflexões e debates sobre a formação inicial e continuada** como um assunto a ser considerado em outros fóruns, a partir das experiências vividas no contexto da escola que representa.
- **Par avançado** aproximando-se das discussões, intelectualmente preparado e comprometido com a qualidade das demandas formativas dos professores.
- **Processos formativos críticos**, compreendendo que a formação docente por si só não promove desenvolvimento profissional, pois devem estar atreladas à melhoria das condições de trabalho. O tema deve ser debatido nos estabelecimentos escolares e institucionais. As ações de cunho político devem ser coordenadas e implementadas em caráter democrático.
- **Gestão compartilhada** para gerir espaços de formação centrados na escola, onde a escuta, a ética e a ideologia façam parte do currículo emergente da escola onde o cargo não seja confundido com poder e hierarquia.
- **Conhecimentos prévios e técnicos dos professores** valorizados a partir da crítica reflexiva e não da autorregulação, ampliando o repertório prático e o acesso aos bens culturais.

### **5.9 Estratégias para conduzir a formação centrada na escola pela condução do diretor de escola**

O desenvolvimento da profissionalidade se concretiza pela prática docente cotidiana, já que a profissionalidade constitui-se nas relações **interpares**, no fazer diário, nos valores individuais e coletivos que apreendemos e comunicamos.

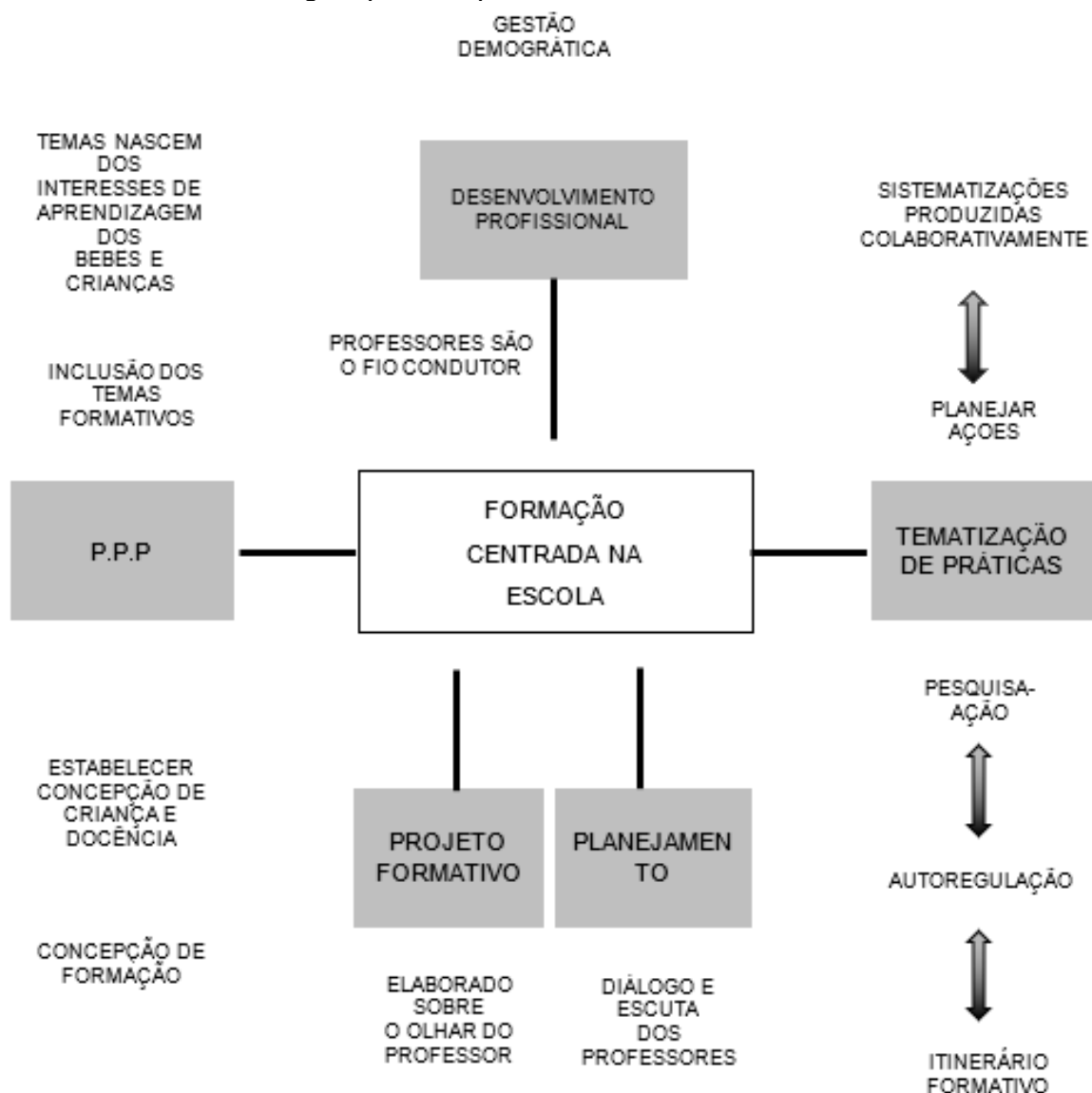
Atualmente, busca-se conduzir uma profissionalidade que perpassa os conhecimentos técnicos e almeja “a mobilização de intenções, valores individuais e

grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos” (GATTI, 2009, p. 09). Para isso, defende-se a formação centrada na escola para colaborar com o desenvolvimento profissional permanente.

Neste sentido, e em continuidade aos Princípios do Plano de Ação, propomos um mapa conceitual com estratégias de suporte ao trabalho do diretor escolar na condução participativa dos processos formativos.

Para Roldão (2010), estratégia se determina com ações sistemáticas e organizadas, objetivando assegurar as aprendizagens. Silva (2019, p. 74) considera que as estratégias “não devem funcionar como uma lista de exercícios ou dinâmicas para envolver os professores”, pois é a concepção de formação do gestor que irá assegurar a boa estratégia.

**FIGURA 6 – Estratégias para os processos formativos centrados na escola**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos no trabalho com bebês e crianças pequenas, resgatamos práticas políticas, culturais e educativas que constituíram a história da educação infantil na radicalidade de seu caráter societário.

Até conquistarmos, como sociedade, a inclusão dos bebês e crianças em um lugar que os compreendesse como sujeitos de direitos, avanços paulatinos foram se somando: a promulgação de diretrizes curriculares, a produção de indicadores, os marcos legais e as propostas curriculares para uma educação infantil de qualidade. Educar e cuidar nas relações, práticas pedagógicas e culturais das escolas são posições indissociáveis.

No processo de reivindicações por direitos e luta por políticas públicas, durante muito tempo predominou a concepção de gestão escolar como atribuição de caráter administrativo, com sobreposição relativa aos processos pedagógicos, algo que pudemos pormenorizar nas citações dos referenciais teóricos anteriormente.

As entrevistas narrativas demonstraram que o excesso de atividades pelas diferentes dimensões do cargo da direção escolar limita a participação efetiva nos processos formativos do professorado. Analisa-se, pelo ambiente interno, que há muita improvisação diante da falta de sistematização de Planos Formativos. De outro modo, a participação e o trabalho colaborativo da direção escolar deve ser considerado nas atribuições em conjunto com a equipe gestora.

Observou-se, ainda, que o ambiente externo exerce influência decisiva nos afazeres do cargo, sendo este formado pelos desafios institucionais e as demandas sociais das mais variadas ordens. E, enquanto ocorria a pesquisa, ao longo do tempo em que houve isolamento social devido à pandemia, o controle do tempo saiu das mãos da escola e impactou diretamente na condução dos processos, algo que moveu com estruturas e ainda exige adaptações e estratégias.

Na análise dos dispositivos legais, decretos e normativas, notamos que a própria estrutura organizacional da SME em relação à função do diretor de escola, ao fixar as competências e atribuições do cargo, determinou direcionamentos em maior escala para o trato com documentação, infraestrutura e para a vida escolar dos alunos. Depreendemos que praticamente não houve associação com as práticas de formação na redação dos documentos orientadores para a rede municipal de educação. Não se estabeleceu nem se redigiu diretrizes que considerassem demandas reais da direção

escolar no acompanhamento e participação dos programas de formação do professorado. Consequentemente, nota-se o enfraquecimento nas práticas formativas no contexto das escolas como parte da proposta curricular das escolas, neste cargo.

O conjunto de dados expressados pelos desenhos, segundo a visão das diretoras, demarca que a escola da pequena infância não é mais importante que nenhuma outra modalidade, porém é complementar a todas as outras e tem papel estratégico. Possui sua própria identidade, mas carece de certos conhecimentos específicos que dizem respeito ao desenvolvimento de estratégias para lidar com a singularidade de crianças e da escola para a população de até 5 anos.

Essas representações gráficas foram essenciais para descortinar questões que não estiveram presentes nas entrevistas narrativas, ora para reafirmar os textos orais, ora para trazer novos elementos, os quais expuseram duas grandes dimensões: estar na direção de uma escola dá condições de exercer, Poder e Competências. Mas, também demonstraram os sonhos, os desejos, as dores e a complexidade dos seus contextos respectivos, afirmados então para além do discurso meramente lógico, mas no espaço de produção de vida coletiva.

O desenho do pássaro é metáfora para a escola dos sonhos de Paulo Freire. E exprime a maximização do potencial histórico e vivo do trabalho com os bebês e crianças pequenas a partir da alegria, do encantamento, do sonho e do engajamento positivo na função.

Não é possível precisar um sentido de unidade ao trabalho da direção escolar nos processos de formação no contexto da escola para o professorado. A pesquisa apresenta a necessidade de se reformular o cargo da direção, pois historicamente lhe foi atribuído pelo sistema de ensino um caráter hierárquico enfatizando a administração burocrática.

Ademais, em outra perspectiva, expôs que a formação continuada, realizada pelas especializações das diretoras, foi importante para que os profissionais pudessem ter subsídios para desenvolver as atividades na gestão validando conhecimentos específicos.

Analisa-se que as reflexões acerca da formação centrada na escola são constituídas por múltiplas dimensões como: condições de trabalho, clima organizacional, relações, remuneração, formação em contexto, reconhecimento e valorização pela sociedade dos profissionais da educação infantil. Para que, na prática, as questões circundantes a estes pressupostos façam com que a formação

do professorado possa criar oportunidade para melhores condições de trabalho. Portanto, a formação por si só não pode garantir o pleno desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas docentes, tão pouco é apenas resultado do desenvolvimento de habilidades específicas, mas depende de uma série de fatores externos a elas, como a valorização profissional e a possibilidade de autonomia na gestão de tempo.

O entendimento e a produção da escola como lugar de formação em contexto demonstraram que a atuação da direção escolar na formação centrada na escola não é formalmente defendida segundo as atribuições de um agente crítico-reflexivo, afetivo, observador e responsável pelo trabalho pedagógico, pois afinal sua grande missão é garantir as aprendizagens no âmbito da escola.

A análise das entrevistas demonstrou haver uma compreensão já conquistada pelos profissionais da gestão sobre a importância da prática de formação continuada dos professores. Com isso, porém, em se tratando da organização destes processos, constata-se a fragilidade em legitimar um enfoque próprio para garantir as intervenções e o uso de instrumentos técnicos de gestão na melhoria da realidade de condução da formação centrada na escola.

O papel da gestão na educação infantil, conforme visto nesta pesquisa, enuncia que o envolvimento da direção escolar nas metodologias (temáticas e objetivos) das formações deve ser exercido com vistas a uma abordagem democrática e colaborativa, não provisória e autoritária. O verdadeiro sentido de participação comprometida com o coletivo será um convite para a reatualização do cargo na formação centrada na escola e na produção de conhecimentos para os bebês e crianças. Pois, é pelos desafios da prática, ancorada em modos abrangentes e estimulantes de provocar ação e reflexão, que se incorporam os sentidos buscados nos programas de formação em contexto. Esta, pensamos, é a forma de tornar a escola aquilo que ela pode ser em produção de sentidos, experiências e práticas sociais, políticas e culturais inapagáveis aos bebês e crianças.

## REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, N. B. CALIL, A. M. Constituinte-se formador no processo de formar futuros professores. *In*: ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p.51.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, Contexto e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.45,1983.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. *In*: ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p.51.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de, BITENCOURT, A. D. N. A formação docente centrada na escola: uma construção a partir das necessidades formativas de professoras do 1º ao 5º ano. *In*: PASSARELI, L. G.; PASSOS, L. F.; ANDRÉ, M. E. D. (Orgs.). **Formando formadores para a escola básica do século XXI: relatos de pesquisa IV**. São Paulo: Pontes, 2020, p.41.
- ARRUDA. A. Teoria das representações sociais e ciências sociais. Trânsito e atravessamentos. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 739-766, set./dez. 2009. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/se/a/JRPTJfbwPD7k7f5rDthFBgq/?format=pdf&lang=pt>  
 Acesso em: 05 jun. 22.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na Educação Infantil** – Bases para a Reflexão Sobre as Orientações Curriculares. Ministério da Educação. Brasília, 2009.
- BARBOSA, M. C. S.; GCOL. Propor um espaço potente e plural. *In*: ALCÂNTARA, et al. **Entre sabores e saberes: experiências e reflexões sobre gestão escolar e formação docente**. - 1ª ed. – São Paulo: Phorte, 2020.
- BARROS, C. O. T. **O papel do diretor escolar na formação em serviço**: um estudo da proposta de formação da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo. Dissertação (Mestrado). 2004, 226 p.
- BARROS, M. de. **O fazedor de amanhecer**. Ilustrações de Ziraldo. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.
- BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão *In*: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. Ed Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 190.
- BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. Ed Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 90.
- BHERING, E. **Educação infantil: políticas internacionais para crianças de 0 a 3 anos**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) . Acesso em: 05 de junho de 22.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 12.014 de 06 de agosto de 2009.** Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm) Acesso em: 05 jun. 22.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf) . Acesso em: 05 jun. 22.

BRASIL. Congresso Nacional. **Processos legislativos da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 05 jun. 22.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 05 jun. 22.

BRASIL. **Lei nº 13.257,** de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Marco legal para a primeira infância. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. **Notas Estatísticas: Censo Escolar 2018.** Brasília-DF: Inep, 2019. Disponível em: < [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf). Acesso em: 05 jun. 22.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília: Conselho Nacional de Educação, CEB, 2009. Disponível em: Ministério da Educação - Ministério da Educação (mec.gov.br) . Acesso em: 05 jun. 22.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **PARECER CNE Nº 5/2007** – CEB – Aprovado em 01.02.2007. Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11114&ano=2005&ato=5c4c3ZE5EMRpWT137> . Acesso em: 05 jun. 22.

BRASIL. **Plano Nacional Pela Primeira Infância.** Brasília: 2010.

BRASIL. **Plano Nacional Primeira Infância: 2010 - 2022 | 2020 – 2030**. Brasília: 2022.

CAMPOS, M. M. *et al.* A Gestão da Educação no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita, 2012 a.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 6, 1998.

CÔCO, V. Gestão na Educação Infantil – os processos de escolha dos dirigentes das instituições. **ANPAE**, 2009. Disponível em: [anpae.org.br](http://anpae.org.br). Acesso em: 05 jun. 22.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (Org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario\\_21final.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf). Acesso em: 05 de junho de 22.

DALMÁS, Â. **Planejamento Participativo na Escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994

DOEDERLEIN, J. **O livro dos ressignificados**. 1ª ed. São Paulo, Paralela, 2017.

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. *In*: DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo, Martins Fontes, 2005. (cap. 5).

EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FARIA FILHO, L. M.; FONSECA, N. M. L.; LAGES, R. C. L. (Org.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

FARIA, A. L. G. **Direito à Infância**: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938). Tese de doutoramento. São Paulo: Feusp, 1994.

FRANCISCO, R. L. **Diretor Escolar**: contribuições de um curso semipresencial para a formação dos diretores ingressantes da rede estadual de ensino de São Paulo. 2020. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2020.

FRANCO, M. A. C. Lidando Pobrememente com a Pobreza – Análise de uma tendência no atendimento a crianças “carentes” de 0 a 6 anos de idade. **Cad. Pesq.**, São Paulo (51): 13-32, nov. 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1457/1452>. Acesso em: 05 de junho de 22.

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

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

FREITAS, M. C. (Org). **História social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, R. A.; BORGES, A. L. O encontro com o saber: café pedagógico às voltas com o estudo da teoria de Francisco Imbernón. *In: ALCÂNTARA, et al. Entre sabores e saberes: experiências e reflexões sobre gestão escolar e formação docente*. - 1ª ed. – São Paulo: Phorte, 2020.

FRIEDMANN, A. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito** - 14 ed. - São Paulo: Cortez, 2005.

GALEANO, E. **El libro de los abrazos**. Buenos Aires: Catálogos, 2004.

GALISTEU, R. B. M. **Gestão na educação infantil: fazeres e saberes de diretoras de pré-escolas**. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto. 2019.

GATTI, B. A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, núm. 19, 2006, pp. 03. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, pp. 09, maio 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITH, S.; BAUER, M. P. Entrevista Narrativa. *In: BAUER, M. W; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7. Ed Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 138.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação infantil uma abordagem histórica**. 7.ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. *In*: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. Ed Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 90.

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte: um guia para os pais**. São Paulo: Mestre Jou, 1954.

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

LÜCK, H. **Gestão Educacional**. Uma questão paradigmática, 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜCK, H. **Gestão participativa na escola**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 1986.

MARCELINO, B. L. A. M. et al. A cidade do presente e do futuro: representações a partir do desenho da criança. *In*: SOUSA, C. P. de. et al. (org.). **Qual futuro?** Representações sociais de professores, jovens e crianças. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MEDEL, C. R. M. A. **Projeto político-pedagógico: construção e implementação na escola**. 2 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MOLINER, Pascal. **Psychologie sociale de l'image**. Grenoble, France: Presses Universitaires de Grenoble, 2016.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

Oliveira, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a perspectiva da associação criança. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PALUAN, M. **Gestão na Educação Infantil: um estudo em duas creches do interior paulista**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. SP: Ed. Ática, 2003

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

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação** – 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

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

PARO, V. H. **A qualidade da escola pública: a importância da gestão escolar**. Ampliação das redes de ensino fundamental nos municípios paulistas: referências, dados e questões da política pública de educação. Tradução . São Paulo: Fundap, 2015. p. 280

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. (orgs.) **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PLACCO, V. M. N. de S., SOUZA, V. L.T. de. A constituição da identidade de professores em contexto. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O Coordenador Pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**, SP, Loyola, 2016.

PORTUGAL, G. **Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner**. Aveiro: CIDInE, 1992.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 19. ed. São Paulo: Cortez 2010.

ROGGERO, R. (Coord), **Gestão na Educação Básica**. Casos de Gestão, 208 pp. – São Paulo: BT Acadêmica, 2016.

ROLDÃO, M. C. **Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manoel Leão, 2010.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 28.089, de 13 de janeiro de 1988**. Cria Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério e dá providências correlatas. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1988/decreto-28089-13.01.1988.html>. Acesso em: 05 jun. 2022.

SÃO PAULO (Cidade). **Decreto n. 54.453, de 10 de outubro de 2013**. Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54453-de-10-de-outubro-de-2013/>. Acesso em: 05 jun. 2022.

SÃO PAULO (Cidade). **Instrução Normativa SME nº 40, de 19 de outubro de 2021**. Dispõe sobre a retomada integral às atividades presenciais, diariamente, nas Unidades Educacionais. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-40-de-19-de-outubro-de-2021/detalhe>: Acesso em: 05 jun. 2022.

SÃO PAULO (Cidade). **Instrução Normativa SME nº 54, de 13 de dezembro de 2021.** Dispõe sobre a organização das unidades de educação infantil, de ensino fundamental, de ensino fundamental e médio e dos centros educacionais unificados da rede municipal de ensino para o ano de 2022, e dá outras providências. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-54-de-13-de-dezembro-de-2021>: Acesso em: 05 jun. 2022.

SILVA, J. M. S. **Diferentes caminhos para formação docente estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos.** 279f. 2019. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas; trad. João Batista Kreuch. 9.ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TIZUKO, M. K. **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 55.

ZUCHI, I. A. *et al.* Gestão no Ensino Fundamental Público e Privado. *In:* ROGGERO, R. (Coord). **Gestão na Educação Básica.** Casos de Gestão, 208 pp. – São Paulo: BT Acadêmica, 2016.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da Pesquisa:** O papel do gestor da Educação Infantil na formação docente centrada na escola

**Pesquisador:** Sheila de Souza Pomilho

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

#### **Justificativa e objetivos:**

O presente estudo será desenvolvido a partir de inquietações do autor, no que se refere compreender a partir das funções da direção escolar quais são suas contribuições na formação centrada na escola do professorado.

O objetivo dessa pesquisa é o de analisar o papel da gestão na formação docente centrada na escola no contexto da Educação Infantil.

#### **Procedimentos:**

Aceitando participar desta pesquisa o seu envolvimento se dará da seguinte forma: esclarecer, em linguagem clara, quais os procedimentos que serão realizados com os participantes, no caso desta pesquisa, apenas **entrevista narrativa**.

#### **Desconfortos e riscos:**

Apresentar os riscos previsíveis.

#### **Benefícios:**

Apresentar os benefícios (diretos e indiretos).

#### **Acompanhamento e assistência:**

O pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

#### **Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de

pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

#### **Ressarcimento e Indenização:**

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação nesta pesquisa, se for o caso.

#### **Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Sheila de Souza Pomilho. Residente a Rua: Durval José de Barros, 190, casa 07, Vila Matilde – cep. 03508-030.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

#### **O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).**

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

#### **Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

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

Contato telefônico: \_\_\_\_\_

e-mail (opcional): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

#### **Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura do pesquisador)

## ANEXOS

**ANEXO A** – Decreto nº 54.453 (2013) - Atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino

Art. 5º São competências do Diretor de Escola, além de outras que lhe forem cometidas, respeitada a legislação pertinente:

I - assegurar o cumprimento das disposições legais e das diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação;

II – submeter, à apreciação das instâncias superiores, a implantação de propostas curriculares diferenciadas;

III – acompanhar e implementar os programas e projetos vinculados a outras esferas governamentais;

IV - garantir o acesso e a permanência do aluno na unidade educacional;

V – garantir a adoção das medidas disciplinares previstas nas normas de convívio do regimento educacional e registradas no projeto político-pedagógico da unidade educacional;

VI - aplicar as sanções aos alunos, quando for o caso;

VII – assinar, juntamente com o Secretário de Escola, todos os documentos relativos à vida escolar dos alunos expedidos pela unidade educacional;

VIII – conferir diplomas e certificados de conclusão de curso;

IX – coordenar a utilização do espaço físico da unidade educacional, no que se refere:

a) ao atendimento e acomodação da demanda, inclusive à criação e supressão de classes;

b) aos turnos de funcionamento;

c) à distribuição de classes por turno;

X – 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, observados os prazos legais, quando for o caso;

XI – dar exercício a servidores nomeados, designados ou encaminhados para prestar serviços na unidade educacional;

XII - controlar a frequência diária dos servidores, atestar a frequência mensal, bem como responder pelas folhas de frequência e pagamento do pessoal, nos termos da legislação;

XIII – organizar a escala de férias, assegurando o pleno funcionamento da unidade educacional, nos termos da pertinente legislação;

XIV – gerenciar e atestar a execução de prestação de serviços terceirizados, observadas as cláusulas contratuais;

XV – apurar ou fazer apurar irregularidades de que venha a tomar conhecimento no âmbito da escola, comunicando e prestando informações a seu respeito ao Conselho de Escola e aos órgãos da Administração, se necessário;

XVI – aplicar as penalidades aos servidores de acordo com as normas estatutárias;

XVII - encaminhar mensalmente, ao Conselho de Escola, a prestação de contas sobre a aplicação dos recursos financeiros.

Art. 6º São atribuições do Diretor de Escola:

I – coordenar a elaboração do projeto político-pedagógico, acompanhar e avaliar a sua execução em conjunto com a comunidade educativa e o Conselho de Escola/CEI/CIEJA, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação;

II – elaborar o plano de trabalho da direção em conjunto com o Assistente de Diretor, indicando metas, formas de acompanhamento e avaliação dos resultados e impactos da gestão;

III – participar, em conjunto com a equipe escolar, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional;

IV – favorecer a viabilização de projetos educacionais propostos pelos segmentos da unidade educacional ou pela comunidade local, à luz do projeto político-pedagógico;

V – possibilitar a introdução das inovações tecnológicas nos procedimentos administrativos e pedagógicos da unidade educacional;

VI – prover as condições necessárias para o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

VII – implementar a avaliação institucional da unidade educacional em face das diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação;

VIII – acompanhar, avaliar e promover a análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e de quaisquer instrumentos avaliativos

da aprendizagem dos alunos frente aos indicadores de aproveitamento escolar, estabelecendo conexões com a elaboração do projeto político-pedagógico, plano de ensino e do plano de trabalho da direção da unidade educacional, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa;

IX – buscar alternativas para a solução dos problemas pedagógicos e administrativos da unidade educacional;

X – planejar estratégias que possibilitem a construção de relações de cooperação que favoreçam a formação de parcerias e que atendam às reivindicações da comunidade local, em consonância com os propósitos pedagógicos da unidade educacional;

XI – promover a integração da unidade educacional com a comunidade, bem como programar atividades que favoreçam essa participação;

XII – coordenar a gestão da unidade educacional, promovendo a efetiva participação da comunidade educativa na tomada de decisões, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos e das condições necessárias para o trabalho do professor;

XIII – promover a organização e funcionamento da unidade educacional, de forma a atender às demandas e aspectos pertinentes de ordem administrativa e pedagógica, de acordo com as determinações legais;

XIV – coordenar e acompanhar as atividades administrativas, relativas a:

a) folha de frequência;

b) fluxo de documentos de vida escolar;

c) fluxo de matrículas e transferências de alunos;

d) fluxo de documentos de vida funcional;

e) fornecimento e atualização de dados e outros indicadores dos sistemas gerenciais, respondendo pela sua fidedignidade;

f) comunicação às autoridades competentes e ao Conselho de Escola dos casos de doenças contagiosas e irregularidades graves ocorridas na unidade educacional;

XV – diligenciar para que o prédio escolar e os bens patrimoniais da unidade educacional sejam mantidos e preservados:

a) coordenando e orientando toda a equipe escolar quanto ao uso dos equipamentos e materiais de consumo, bem como a manutenção e conservação dos bens patrimoniais e realizando o seu inventário, anualmente ou quando solicitado pelos órgãos da Secretaria Municipal de Educação;

b) adotando, com o Conselho de Escola, medidas que estimulem a comunidade a se corresponsabilizar pela preservação do prédio e dos equipamentos escolares, informando aos órgãos competentes as necessidades de reparos, reformas e ampliações;

XVI – gerir os recursos humanos e financeiros recebidos pela unidade educacional juntamente com as instituições auxiliares constituídas em consonância com as determinações legais;

XVII – delegar atribuições, quando se fizer necessário.

Art. 7º A substituição do Diretor de Escola, nos seus impedimentos legais, observará o disposto em portaria específica, respeitada a forma de provimento do cargo.

Do Assistente de Diretor de Escola

Art. 8º São atribuições do Assistente de Diretor de Escola:

I – substituir o Diretor, em seus impedimentos legais, na forma definida em portaria específica;

II – responder pela gestão da escola, nas ausências do Diretor de Escola;

III – atuar conjuntamente com o Diretor de Escola no desempenho de suas atribuições específicas.

Art. 9º A substituição do Assistente de Diretor de Escola, nos seus impedimentos legais, observará o disposto em portaria específica, respeitada a forma de provimento do cargo

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O papel do gestor da Educação Infantil na formação docente centrada na escola

**Pesquisador:** SHEILA DE SOUZA POMILHO

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 58414522.1.0000.5379

**Instituição Proponente:** Fundação São Paulo

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.556.143

**Apresentação do Projeto:**

O projeto de pesquisa intitulado "O papel do gestor da Educação Infantil na formação docente centrada na escola" está apresentado de forma clara e sucinta, permitindo a compreensão da proposta.

**Objetivo da Pesquisa:**

Os objetivos apresentados mostram-se coerentes com o projeto de pesquisa, sendo estes:

**Objetivo Primário:** Analisar o papel da gestão na formação docente centrada na escola, no contexto da Educação Infantil.

**Objetivos Secundários:** Situar historicamente a política pública de educação infantil para a gestão escolar; Descrever a especificidade da atuação do gestor na educação infantil e a relação com a formação das equipes; Identificar as contribuições da direção escolar no desenvolvimento dos processos formativos centrados na escola.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A avaliação dos riscos da pesquisa está condizente com o projeto apresentado. Sendo assim, conforme o Art. V.1.a da Resolução 466/12, os riscos se justificam pelo benefício esperado.

O benefício esperado justifica o risco da pesquisa estando, portanto, de acordo com o Art. V.1.a da Resolução 466/12. **PENDÊNCIA ATENDIDA.**

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Não há comentários ou considerações sobre a pesquisa.

**Endereço:** Rua Cussy de Almeida 187

**Bairro:** Jardim Sumaré

**CEP:** 16.015-245

**UF:** SP

**Município:** ARACATUBA

**Telefone:** (18)3636-4242

**Fax:** (18)3636-4242

**E-mail:** cep@unisalesiano.com.br

Continuação do Parecer: 5.556.143

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O TCLE foi adequado conforme indicado na Resolução 466/12, que trata da pesquisa com seres humanos e dos riscos e benefícios desta para os participantes. **PENDÊNCIA ATENDIDA.**

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências ou inadequações.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

As pendências foram atendidas e o parecer provado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento                                            | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                   | Situação |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|-------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1907931.pdf | 10/06/2022<br>18:24:15 |                         | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcle.pdf                                      | 10/06/2022<br>18:21:33 | SHEILA DE SOUZA POMILHO | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | projeto.pdf                                   | 08/06/2022<br>18:52:04 | SHEILA DE SOUZA POMILHO | Aceito   |
| Parecer Anterior                                          | parecer.pdf                                   | 17/03/2022<br>15:26:22 | SHEILA DE SOUZA POMILHO | Aceito   |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | autorizacao_3.pdf                             | 17/03/2022<br>15:25:52 | SHEILA DE SOUZA POMILHO | Aceito   |
| Folha de Rosto                                            | folha_de_rosto.pdf                            | 04/03/2022<br>19:41:53 | SHEILA DE SOUZA POMILHO | Aceito   |
| Outros                                                    | oficio.pdf                                    | 04/03/2022<br>18:58:24 | SHEILA DE SOUZA POMILHO | Aceito   |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | autorizacao_2.pdf                             | 04/03/2022<br>18:57:29 | SHEILA DE SOUZA POMILHO | Aceito   |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | autorizacao_1.pdf                             | 04/03/2022<br>18:57:14 | SHEILA DE SOUZA POMILHO | Aceito   |

Endereço: Rua Cussy de Almeida 187

Bairro: Jardim Sumaré

CEP: 16.015-245

UF: SP

Município: ARACATUBA

Telefone: (18)3636-4242

Fax: (18)3636-4242

E-mail: cep@unisalesiano.com.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO  
CATÓLICO SALESIANO  
AUXILIUM - UNISALESIANO/SP**



Continuação do Parecer: 5.556.143

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ARACATUBA, 01 de Agosto de 2022

---

**Assinado por:**  
**CLAUDIA LOPES FERREIRA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Cussy de Almeida 187

**Bairro:** Jardim Sumaré

**CEP:** 16.015-245

**UF:** SP

**Município:** ARACATUBA

**Telefone:** (18)3636-4242

**Fax:** (18)3636-4242

**E-mail:** oep@unisalesiano.com.br