



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NOS RESULTADOS DE
APRENDIZAGEM OBTIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Simônica Maria Rocha da Silva

Asunción, Paraguay

2022

Simônica Maria Rocha da Silva

**O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NOS RESULTADOS DE
APRENDIZAGEM OBTIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada, defendida e aprovada para curso de Maestría en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación de la Universidad Autónoma de Asunción como requisito parcial à obtenção do título de Magister en Ciencias de la Educación.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Ortiz Jiménez

Asunción, Paraguay

2022

Simônica Maria Rocha da Silva

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NOS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM
OBTIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Asunción (Paraguay): Univerdad Autónoma de Asunción, 2022

Tutor: Prof. Dr. Luiz Ortiz Jiménez

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. p.-259.

Palavras Chave:

1. Gestão Escolar. 2. Educação Infantil. 3. Direitos de Aprendizagem. 4. Papel do Gestor. 5. Gestão Democrática e participativa.

Simônica Maria Rocha da Silva

**O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NOS RESULTADOS DE
APRENDIZAGEM OBTIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Esta Dissertação foi avaliada e aprovada para obtenção do título de Mestre em
Educação, pela Universidade Autónoma de Asunción - UAA

Dedico aos meus pais Dinair (*in memoriam*) e Severino por tudo
e por tanto.

À Isabella e Maria por me fazer acreditar que posso ir sempre
além de mim mesma. Ao Doca, em virtude, paciência.

AGRADECIMENTO

Gratidão...

Palavra originária do latim *gratus* e que pode ser traduzida como agradecido ou ser grato. Gratidão deriva também do latim *gratia* que quer dizer graça.

Sinto-me, pois, agraciada... imensamente grata pelo caminho percorrido. Um caminho cheio de estações. Em muitas destas, a dor se fez presente, mas em todas, a superação me fez recomeçar... Mais forte, mais sábia e com mais vontade.

Por toda essa trajetória permeada de tantas estações, sou gratidão...

A Deus, a força de amor que me move e renova em todos os momentos.

A todos os meus professores, desde a infância até o mestrado, pois contribuíram para o meu crescimento.

Ao meu orientador, Professor Dr. Luiz Ortiz Jiménez, pela escuta, pelas orientações, pelo apoio e pela maestria em me conduzir no caminho da busca por respostas, sempre questionando e me mostrando que muito ainda há para se perguntar.

Aos meus pais, minha fonte de coragem e determinação, nessa e na outra vida.

Às minhas filhas, Isabella, Maria e ao meu companheiro, Doca, por se fazerem presentes, nos meus silêncios...

Aos meus irmãos, Silvânia e Deneilton, por trazerem a presença de tudo que temos e somos.

Ao meu sogro, Augusto, por sempre acreditar na minha determinação na busca dos meus objetivos.

Às minhas companheiras Mônica e Magna que caminharam ao meu lado na busca dessa conquista.

À secretária de educação de Teotônio Vilela- AL, professora Noêmia por entender a importância da pesquisa.

Às gestoras, professoras e coordenadoras pedagógicas dos Centros de Educação Infantil que participaram desse estudo;

À Professora Lenilda Austrilino, escuta, fala e guia em todos os momentos de escuridão no caminho.

Às amigas que nunca desistiram de acreditar que podemos ir além, em especial, Telma e Dani.

À UAA por tornar possível a realização deste sonho.

A todos, gratidão.

A maior habilidade de um líder é desenvolver habilidades extraordinárias em pessoas
comuns.

(Abraham Lincoln)

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	xi
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xiii
RESUMEM	xv
RESUMO.....	xvi
ABSTRACT	xvii
INTRODUÇÃO.....	1
1. HISTÓRICO DA ADMINISTRAÇÃO E DA GESTÃO ESCOLAR	18
1.1. Etimologia e Histórico da Administração	20
1.1.1. Conceitos de administração	22
1.1.2. Conceitos de Administração Escolar	26
1.1.3. Fundamentos e Princípios da Administração.....	26
1.1.4. Histórico da Administração Escolar no Brasil.....	28
1.2. Etimologia e Histórico da gestão escolar	30
1.2.1. Histórico da gestão escolar no Brasil: avanços e desafios.....	33
1.2.2. Conceitos de Gestão.....	35
1.2.3. Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar.....	37
1.2.4. Dimensões da gestão, organização e planejamento do trabalho na escola ..	39
1.3. Gestão democrática e participativa: construção da autonomia na escola.....	43
1.3.1. Fins e Princípios da gestão democrática	47
1.3.2. Conselho escolar: espaço de democratização da gestão e a mobilização pela educação infantil pública de qualidade	49
1.3.3. Financiamento da educação e autonomia da gestão financeira nos centros de educação infantil	51
2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	58
2.1. Avaliação da Aprendizagem e sua relação com o planejamento na educação infantil.....	63
2.1.1. Prática docente e avaliação da aprendizagem na educação infantil: trajetória da criança, conquistas, avanços e possibilidades de aprendizagem.65	

2.1.2. Instrumentos de avaliação na educação infantil: estratégias e possibilidades para garantir os direitos de aprendizagem das crianças.....	67
2.2. Monitoramento dos resultados e avaliação institucional.....	70
2.2.1. Conselho de classe na educação infantil: espaço de repensar a prática docente e mobilizar a comunidade pelo direito de aprender de cada criança.....	77
3. O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA GARANTIA DO DIREITO DE APRENDER.....	80
3.1. Perfil do gestor escolar no Brasil.....	84
3.2. O papel do gestor na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil.....	86
3.3. O gestor escolar e a formação continuada dos professores na educação infantil..	91
3.4. Garantia do direito de aprender e a participação dos responsáveis pelas crianças na educação infantil: possibilidades e entraves para assegurar essa parceria	95
3.5. O gestor escolar e a liderança educativa	97
4. PROBLEMA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	100
4.1. Problema da Investigação.....	100
4.2. Objetivos da Pesquisa.....	102
4.2.1. Objetivos geral	102
4.2.2. Objetivos específicos	102
5. DECISÕES METODOLÓGICAS.....	104
5.1. Fundamentação Metodológica	105
5.2. Desenho da investigação	108
5.3. Cronograma da pesquisa	110
5.4. Contexto espacial e socioeconômico da pesquisa	111
5.4.1. Caracterização do Estado de Alagoas	115
5.4.2. Caracterização do município de Teotônio Vilela e do Sistema da Rede Pública Municipal de Ensino.....	117
5.4.3. Delimitação da Pesquisa.....	120

5.4.4. Descrição dos Centros municipais de Educação Infantil participantes da Pesquisa	121
5.5. Participantes da pesquisa	132
5.5.1. Professoras	133
5.5.2. Gestoras escolares	134
5.5.3. Coordenadoras pedagógicas.....	135
5.6. Critérios de inclusão e exclusão	136
5.7. Técnicas e Instrumentos para Coleta de Dados: construção e justificativa de escolha.....	137
5.7.1. Questionários	138
5.8. Elaboração e Validação dos Instrumentos utilizados para a realização da Pesquisa.....	139
5.9. Procedimentos adotados para Coleta de Dados.....	140
5.10. Técnicas para Análise e Interpretação dos Dados	142
5.11. Procedimentos éticos	143
5.11.1. Aspectos éticos da pesquisa.....	143
5.11.2. Riscos da Pesquisa.....	144
5.11.3. Benefícios da Pesquisa	145
5.11.4. Critérios para suspender ou encerrar a pesquisa.....	146
5.11.5. Sigilo, privacidade e confiabilidade dos dados	146
6. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NO PERCURSO INVESTIGATIVO	147
6.1. Perfil das professoras, gestoras e coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa de acordo com os dados coletados.....	149
6.2. Análise do papel do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos na educação infantil por objetivos específicos	151
6.2.1. Objetivo Específico nº 1: Identificar as contribuições do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de Educação infantil....	152
6.2.2. Objetivo Específico nº 2: Conhecer as opiniões dos docentes sobre a influência do gestor escolar nos resultados de aprendizagem.....	162

6.2.3. Objetivo Específico nº 3: Conhecer as opiniões dos gestores sobre a sua influência nos resultados de aprendizagem.....	171
6.2.4. Objetivo específico Nº 4: Verificar em quais aspectos o gestor escolar pode influenciar nos resultados de aprendizagem.....	184
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	212
APÊNDICE I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	219
APÊNDICE II – DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA E INSTALAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E SUAS CONSEQUÊNCIAS.....	224
APÊNDICE III – DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA E INSTALAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E SUAS CONSEQUÊNCIAS.....	225
APÊNDICE IV – DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA E INSTALAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E SUAS CONSEQUÊNCIAS.....	226
APÊNDICE V – DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA E INSTALAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E SUAS CONSEQUÊNCIAS.....	227
APÊNDICE VI – DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA E INSTALAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E SUAS CONSEQUÊNCIAS.....	228
APÊNDICE VII – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEOTÔNIO VILELA – ALAGOAS	229
APÊNDICE VIII – QUESTIONÁRIO PARA GESTORES DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEOTÔNIO VILELA – ALAGOAS	232
APÊNDICE IX – QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEOTÔNIO VILELA – ALAGOAS	235
APÊNDICE X – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)	238

LISTA DE TABELAS

Tabela Nº 1: Programação das ações.....	110
Tabela Nº 2: Comparativo IDEB Anos Iniciais do Ensino Fundamental	113
Tabela Nº 3: Comparativo IDEB Anos Finais do Ensino Fundamental	113
Tabela Nº 4: Comparativo IDEB Ensino Médio	114
Tabela Nº 5: Quantitativo de matrículas de crianças de 0 a 5 anos no Estado de Alagoas – ao 2019	116
Tabela Nº 6: Participantes da Pesquisa	136

LISTA DE FIGURAS

Figura Nº 1: Desenho Geral do Processo de Investigação	13
Figura Nº 2: Desenho Metodológico da Investigação.....	107
Figura Nº 3: Esquema do Desenho e Enfoque da Pesquisa	109
Figura Nº 4: Mapa Político do Brasil	112
Figura Nº 5: Mapa Político de Alagoas.....	116
Figura Nº 6: Mapa Político de Teotônio Vilela.....	118
Figura Nº 7: Localização Geográfica do CMEI Governador José de Medeiros Tavares	121
Figura Nº 8: CMEI Governador José de Medeiros Tavares.....	122
Figura Nº 9: Localização CMEI Maria Francisca Tereza Soares da Costa	124
Figura Nº 10: CMEI Maria Francisca Tereza Soares da Costa.....	125
Figura Nº 11: Localização do CMEI Maria Helena Alvim Orestes.....	126
Figura Nº 12: CMEI Maria Helena Alvim Orestes	127
Figura Nº 13: Localização CMEI Carolina Coelho Pacheco (Vovó Morena)	128
Figura Nº 14: CMEI Carolina Coelho Pacheco (Vovó Morena)	129
Figura Nº 15: Localização CMEI Acadêmico José Benedito Linhares	130
Figura Nº 16: CMEI Acadêmico José Benedito Linhares.....	131

LISTA DE ABREVIATURAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular**
- CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética**
- CC – Código Civil**
- CE- Conselho Escolar**
- CEE – Conselho Estadual de Educação**
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa**
- CF – Constituição Federal**
- CF/88 – Constituição Federal de 1988**
- CME – Conselho Municipal de Educação**
- CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil**
- CNE – Conselho Nacional de Educação**
- CNE – Conselho Nacional de Educação**
- COEDI- Coordenação Geral de Educação Infantil**
- CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa**
- CP – Conselho Pleno**
- CT – Conselho Tutelar**
- DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**
- DEED- Diretoria de Estatísticas Educacionais**
- DVD- Disco Versátil Digital adaptado do inglês Digital Versatile Disc**
- EB _ Educação Básica**
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente**
- EF – Ensino Fundamental**
- EI – Educação Infantil**
- EUA – Estados**
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano**
- IEI- Intituição de Educação Infantil**

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei das Diretrizes e Bases

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

**PDF- Formato de Documento Portátil adaptado do inglês Portable Document
Format**

PIB - Produto Interno Bruto

PL – Projeto de Lei

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

P.P. – Pontos Percentuais

PPP – Projeto Político Pedagógico

RI- Regimento Interno

SEB- Secretaria de Educação Básica.

SMED- Secretaria Municipal de educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

RESUMEM

Esta tesis se caracteriza por el análisis del rol del gestor escolar en relación a los resultados de aprendizaje obtenidos en instituciones de educación infantil en cinco centros municipales de educación infantil, en el área urbana del municipio de Teotônio Vilela - Alagoas. La investigación busca indagar en la calidad de la educación en las instituciones que atienden a niños de 0 a 5 años, evidenciando la práctica de gestión apoyada exclusivamente en la gestión administrativa, considerando menos relevantes las competencias de liderar, organizar y orientar los procesos educativos con miras al aprendizaje. Por lo tanto, es esencial identificar las contribuciones resultantes de la acción del gerente de la escuela en este proceso. El objetivo general de la investigación es analizar las contribuciones del director escolar en los resultados de aprendizaje obtenidos en las instituciones de educación infantil. Esto se traduce en los siguientes objetivos específicos: identificar las contribuciones del director de la escuela en los resultados de aprendizaje obtenidos en las instituciones de educación de la primera infancia; conocer las opiniones de los profesores sobre la influencia del director de la escuela en los resultados del aprendizaje; conocer las opiniones de los directivos sobre su influencia en los resultados del aprendizaje; El gerente de la escuela puede influir en los resultados del aprendizaje. Para el camino metodológico, busca apoyo en investigación cualitativa, alineada con el uso del método fenomenológico. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron cuestionarios dirigidos a docentes, directivos y coordinadores activos en los centros de educación infantil participantes, a través de la firma del Formulario de Consentimiento Libre e Informado (TCLE). La investigación fue aprobada por el Comité de Ética e Investigación (CEP), a través de la Plataforma Brasil bajo el no. 29216720.9.0000.5013, a través del Certificado de Presentación de Apreciación Ética (CAAE). Los resultados mostraron positivos en cuanto al papel relevante del director de la escuela, como líder educativo, en los resultados de aprendizaje obtenidos en las instituciones de educación infantil. Se observa, por lo tanto, que los gerentes de las CMEI encuestadas influyen en los resultados de aprendizaje, considerando que apoyan sus prácticas dirigidas a mejorar la calidad de la educación pública. Llevar a cabo sus acciones más allá de las cuestiones burocráticas, comprometiéndose con todas las dimensiones abarcadas por la gestión escolar y sus múltiples campos de acción que contribuyan a la participación efectiva de toda la comunidad escolar en los procesos educativos, en la movilización y articulación en torno a la implementación del Proyecto Político Pedagógico, asegurando una gestión basada en principios democráticos.

Palabras clave: Gestión escolar. Educación Infantil. Derechos de aprendizaje. Rol del Gerente. Gestión democrática y participativa.

RESUMO

Esta dissertação é caracterizada pela análise do papel do gestor escolar frente aos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de educação infantil em cinco centros municipais de educação infantil, da zona urbana do município de Teotônio Vilela – Alagoas. A investigação busca se respaldar na problemática sobre a qualidade do ensino nas instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos, evidenciando a prática gestora sustentada exclusivamente na gestão administrativa, considerando menos relevantes as competências de liderar, organizar e orientar os processos educativos com vistas à aprendizagem. Fazendo-se, pois, fundamental identificar as contribuições resultantes da ação do gestor escolar nesse processo. O objetivo geral da pesquisa é analisar as contribuições do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de Educação infantil. Deste originam-se os seguintes objetivos específicos: identificar as contribuições do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de Educação infantil; conhecer as opiniões dos docentes sobre a influência do gestor escolar nos resultados de aprendizagem; conhecer as opiniões dos gestores sobre a sua influência nos resultados de aprendizagem; verificar em quais aspectos o gestor escolar pode influenciar nos resultados de aprendizagem. Para o percurso metodológico, busca amparo na pesquisa do tipo qualitativa, alinhada à utilização do método fenomenológico. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionários direcionados a professoras, gestoras e coordenadoras atuantes nos centros de educação infantil participantes, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), através da Plataforma Brasil sob o nº 29216720.9.0000.5013, através do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE). Os resultados mostraram positivos no que diz respeito ao relevante papel do gestor escolar, enquanto liderança educativa, nos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de educação infantil. Constata-se, portanto, que as gestoras dos CMEIs pesquisados exercem influência nos resultados de aprendizagem, tendo em vista que embasam suas práticas visando à melhoria da qualidade da educação pública. Conduzindo suas ações para além das questões burocráticas, comprometendo-se com todas as dimensões abarcadas pela gestão escolar e seus múltiplos campos de atuação que contribuem para o envolvimento efetivo de toda a comunidade escolar nos processos educativos, na mobilização e articulação em torno da efetivação do Projeto Político Pedagógico, assegurando uma gestão pautada nos princípios democráticos.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Educação Infantil. Direitos de Aprendizagem. Papel do Gestor. Gestão Democrática e participativa.

ABSTRACT

This thesis is characterized by the analysis of the role of the school manager facing the learning results obtained in institutions of early childhood education in five municipal centers of early childhood education, in the urban area of the city of Teotônio Vilela - Alagoas. The research is based on the problematic on the quality of education in institutions that serve children from 0 to 5 years old, highlighting the managerial practice sustained exclusively in administrative management, considering less relevant the competences of leading, organizing and guiding the educational processes with a view to learning. Therefore, it is essential to identify the contributions resulting from the school manager's action in this process. The general research objective is to analyze the contributions of the school manager in the learning results obtained in early childhood education institutions. From this the following specific objectives are derived: to identify the contributions of the school manager in the learning results obtained in early childhood education institutions; to know the teachers' opinions about the influence of the school manager in the learning results; to know the managers' opinions about their influence on the learning results; to verify in which aspects the school manager can influence the learning results. For the methodological rout, it seeks support in qualitative research, aligned with the use of the phenomenological method. The instruments used for data collection were questionnaires addressed to teachers, managers, and coordinators working in the participating child education centers, after signing the Term of Free and Informed Consent Form (FICF). The research was approved by the Ethics and Research Committee (CEP), through Plataforma Brasil under the number 29216720.9.0000.5013, through the Certificate of Submission for Ethical Appreciation (CAAE). The results were positive with regard to the relevant role of the school manager, as educational leadership, in the learning results obtained in early childhood education institutions. It can be seen, therefore, that the managers of the CMEIs surveyed have an influence on the learning results, considering that they base their practices on improving the quality of public education. Conducting their actions beyond bureaucratic issues, committing to all the dimensions encompassed by school management and its multiple fields of action that contribute to the effective involvement of the entire school community in educational processes, in the mobilization and articulation around the effectiveness of the Political Pedagogical Project, ensuring a management based on democratic principles.

Keywords: School management. Child education. Learning Rights. Role of the Manager. Democratic and participatory management.

INTRODUÇÃO

O papel do diretor para além das questões administrativas e burocráticas, compreendendo que a ele competente gerenciar todos os processos educativos e garantir, prioritariamente, as condições para que a criança tenha seus direitos de aprendizagem garantidos, norteiam a reflexão da pesquisa intitulada “O Papel do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos na educação infantil.” O foco das discussões sobre o trabalho do gestor escolar concentra-se, muitas vezes, nas escolas que atendem Ensino Fundamental, no entanto, a garantia da educação pública de qualidade para todos não pode ser desconsiderada na primeira etapa da educação básica, não seria coerente tratar da importância do acesso e do direito da criança à creche, da formação dos profissionais, explícita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º. 9.394/96, se não tratássemos sobre a formação do diretor que deve reger toda essa orquestra dentro da escola.

Assumir a gestão de uma instituição escolar é firmar o compromisso com a própria formação, considerando que, para Lück (2009, p. 25), “o trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e das mais variadas matizes”. Essa complexidade que envolve o trabalho da gestão em todas as etapas, de maneira especial, na educação infantil, exige uma formação específica para profissionais que assumem o cargo, tendo em vista a iminente necessidade de desenvolver um conjunto de habilidades e competências para atender às exigências apresentadas pela dinâmica da sociedade em constante mudança.

Nesse sentido, busca-se contribuir positivamente, através desta pesquisa para os desdobramentos implícitos na atuação dos gestores dos Centros de Educação Infantil e instituições equivalentes, ampliando as concepções limitadas ao ato de administrar a escola; passando, portanto, a gerenciar questões financeiras, prestar contas à comunidade, ter conhecimento sobre a legislação, gerenciar pessoas, estabelecer uma boa relação com as famílias, acompanhar e refletir com a equipe sobre os resultados obtidos, traçando metas, garantindo a formação dos profissionais, atuando sob uma visão sistêmica, sabendo delegar tarefas, conduzindo a elaboração, estudos, avaliação e reorganização do Projeto Político Pedagógico da escola de maneira democrática.

Justificativa da Investigação

A função do diretor escolar é uma tarefa complexa e exige, além de conhecimentos técnicos, sensibilidade para lidar com os diferentes aspectos que perpassam os processos educativos. Essas competências necessárias ao gestor escolar são destinadas a qualquer profissional que assume a liderança de instituições de ensino com foco em garantir a qualidade do ensino ofertado, independente da etapa na qual desenvolve sua atividade laboral.

Para que a qualidade seja um objetivo comum, é necessário o envolvimento dos agentes que integram a comunidade escolar em uma ação educativa cooperativa, em que todos assumem o compromisso pelo sucesso de aprendizagem das crianças matriculadas. No entanto, compete ao gestor escolar conduzir os processos educativos, avaliando o desempenho dos docentes e intervindo através da oportunização de formações em serviço e reflexão da ação pedagógica, considerando as necessidades da equipe. A esse respeito, o gestor escolar deve incorporar o acúmulo de vivências com vistas à transformação da comunidade, na qual atua, posicionando-se enquanto liderança que envolve a comunidade no cotidiano da escola no intuito de promover a melhoria da qualidade da educação ofertada, bem como, a qualidade de vida das pessoas.

A gestão escolar pauta-se, muitas vezes, na prática de administrar a escola sem considerar a real finalidade da instituição de educação, desconsiderando o desenvolvimento integral e a formação cidadã das crianças. Desse modo, fui impulsionada a questionar sobre o papel dos gestores escolares nas instituições de educação infantil em relação à multiplicidade de habilidades que estes profissionais devem desenvolver para o exercício das suas atribuições.

Durante 24 anos exercendo a docência na educação básica, tive a oportunidade de trabalhar em outras funções, dentre as quais, atuei como coordenadora pedagógica, técnica de secretaria, porém nunca me imaginei na direção de uma escola, pois acreditava que não tinha perfil para o cargo, considerando que ao analisar as práticas de gestão existentes, diversas delas já me inquietavam. Porém, quando assumi essa função, à frente de um Centro de Educação Infantil, na cidade de Teotônio Vilela, Alagoas, após ser aprovada em um processo seletivo para equipes gestoras, percebi que deveria conduzir os trabalhos com foco nas várias dimensões da gestão escolar, atuando para além do foco meramente administrativo. Assim, considerar a inter-relação entre as dimensões: pedagógica, administrativa, financeira, entre outras áreas que compõem a ação gestora.

O exercício da função me colocou diante de vários questionamentos sobre o papel do gestor nas instituições de educação infantil, a partir das observações da minha própria prática e das percepções que vislumbrava em outras instituições, o desejo de aprofundar essas reflexões a respeito da real função do gestor das instituições de educação infantil tornou-se ainda mais latente, buscava compreender os processos educativos na sua totalidade, a partir da postura de alguns gestores em direcionar sua ação com foco restrito à dimensão administrativa. Ao tomar essas observações, refletia para que a escola existe e quais são as efetivas contribuições do gestor frente à instituição de ensino.

As vivências na educação pública me permitiram sentir e perceber o papel do gestor sob diferentes ângulos, constatando a aspiração em pesquisar sobre o papel desse profissional que exerce uma função tão importante, mas que, muitas vezes, limita o campo de ação por não compreender qual é o autêntico objetivo da instituição educativa.

O mestrado impulsionou e fortaleceu, ainda mais, o interesse pela pesquisa sobre gestão escolar, tornando-se mais instigante quando observava as práticas e concepções do gestor na educação infantil, etapa da educação básica que, para muitos educadores, ainda é vista como espaço de cuidados, onde a criança é matriculada para ter acesso à alimentação, higiene pessoal, enquanto a mãe está trabalhando ou porque a família não tem condições de prover suas necessidades básicas.

Com o objetivo de contribuir com as reflexões acerca da prática dos gestores escolares de centros de educação infantil, optei por aprofundar minhas observações através da presente pesquisa, analisando as contribuições deste profissional na efetivação da garantia do direito de aprendizagem preconizada pela Constituição Federal Brasileira e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reafirmada pela Base Nacional Curricular Comum. Nesse âmbito de atuação, o diretor se torna uma liderança da escola, enquanto comunidade de aprendizagem, com vistas à formação integral da criança.

Nessa via, Paro, (2012, p. 106), aponta que “a administração estará tanto mais comprometida com a transformação social, quanto mais os objetivos com ela perseguidos estiverem articulados com essa transformação”. Pensar o papel do gestor escolar nos espaços de educação infantil de maneira isolada e desvinculada da realidade e das vivências das crianças e suas famílias, descaracteriza o sentido da função que se organiza sob a condição da liderança comunitária e cooperativa em linhas de atuação democrática.

Essa prática colaborativa evidencia a importância do trabalho do gestor escolar, enquanto líder dos processos educativos. A ele compete organizar, liderar, bem como, acompanhar e monitorar o conjunto de ações desenvolvidas pela escola. É necessário

compreender que não adianta ter um bom planejamento, boas ideias, se não houver monitoramento de cada ação, com o objetivo de avaliar os êxitos e os entraves que interferem nos resultados projetados. Lück, (2014, p. 93), corrobora afirmando que:

Para sua maior efetividade, é fundamental que fatores relacionados à ação de liderança na gestão escolar sejam promovidos de forma compartilhada, envolvendo toda a equipe escolar nesse processo. Esses fatores apontam para os aspectos substantivos, isto é, para os conteúdos da ação de liderança, revelando sua preparação e orientação para a consecução dos objetivos educacionais.

Não obstante a importância da soma desses esforços no que se refere à ação gestora, evidencia-se a necessidade de acompanhamento dos processos, executado de maneira sistemática e reflexiva com vistas ao apoio necessário aos docentes e demais colaboradores, assim como a análise dos objetivos alcançados ou o reordenamento daqueles que não atingiram a meta traçada pela equipe para um determinado período de tempo. Como ação prática, Lück (2009, p. 45), afirma que:

O monitoramento é o processo de acompanhamento sistemático e descritivo dos processos de implementação de plano ou projeto de ação, com o objetivo de garantir sua maior efetividade [...].

Dito de outra forma, o monitoramento é uma atividade inerente à gestão e realizada de forma contínua, sistemática e regular, visando determinar em que medida a implementação do plano ou projeto está sendo feita de acordo com o planejado.

Para que a escola cumpra de maneira efetiva com o seu papel de garantir a aprendizagem a todas as crianças na educação infantil, há uma necessidade de envolver todos os atores escolares acerca deste objetivo, para tal, o gestor, enquanto liderança, deve estar atento no que tange ao acompanhamento sem perder de vista a mobilização e articulação que garantirá o comprometimento da equipe e o fortalecimento das ações da escola.

Sabe-se que a efetivação da gestão escolar decorre da articulação desta com as ações da gestão em nível macro, a conceber que a escolar está vinculada a um sistema municipal, estadual ou federal que normatiza e subsidia financeiramente as demandas deste campo de ação, isto significa que cada esfera da gestão, em âmbito macro ou micro, assumem responsabilidades que convergem para a ação prioritária: a garantia da educação pública com qualidade social em espaços adequados para atender às crianças.

Assim, compreender a importância das contribuições do gestor escolar nas instituições de educação infantil frente aos resultados de aprendizagem, conduz à necessidade urgente de reconhecer e valorizar a ação dos profissionais que atuam nesta função, enquanto importantes agentes de transformação social, com habilidades que ultrapassam a mera ação burocrática, descontextualizada do que acontece na sala de aula.

Para os propósitos do presente trabalho, evidencia-se uma contribuição ampla que oportuniza a reflexão dos gestores escolares, especialmente, os que atuam na Educação Infantil, sobre a forma como estão conduzindo os processos educativos na escola junto aos docentes, funcionários, crianças e famílias; bem como, atentar para as relações estabelecidas na comunidade enquanto instituição de formação integral do ser humano, considerando que enquanto ser histórico e social, a criança chega à primeira etapa da Educação Básica trazendo um repertório cultural validado pelo contexto no qual está inserido antes de iniciar a trajetória educacional. Essas particularidades precisam ser consideradas e inter-relacionadas com as práticas pedagógicas que acontecem na escola, a partir das vivências das crianças em diferentes espaços, brincadeiras e interações com outras crianças e adultos.

Problematização e objetivos da pesquisa

No Brasil, a discussão sobre o papel do diretor escolar não é algo recente, visto que em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, observa-se uma preocupação em desenhar um modelo próprio de administração, bem como, analisar o perfil dos profissionais que ocupavam essa função na época. Contudo, as reflexões se tornaram mais intensas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e com a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96 que deliberam sobre a gestão democrática nas escolas públicas.

Essa proposta de descentralização das decisões, assim como, a presença de um gestor com habilidades que superem a função meramente administrativa, amplia a visibilidade do trabalho do gestor, enquanto profissional com múltiplas competências, envolvido com todos os processos educativos. Rompendo com a concepção de diretor como alguém que manda na escola, detendo sob seu poder todas as responsabilidades na esfera de tomada de decisão. O caráter dialético assumido por este profissional, que surge para atender às novas demandas suscitadas pela LDB, marca a importância da participação e do envolvimento de toda comunidade nas ações da escola.

Surgindo, assim, a necessidade de fomentar discussões sobre o perfil do gestor escolar, acerca das competências que precisa desenvolver para dialogar, gerenciar conflitos, propor, articular, mobilizar e direcionar ações para alcançar o objetivo máximo da escola que é a aprendizagem significativa e integral do indivíduo. Nesse sentido, a temática em estudo se mostra potencialmente instigante. Lück, (2017, p. 33), portanto, afirma que:

A gestão educacional é uma expressão que ganhou evidência na literatura e aceitação no contexto educacional, sobretudo a partir de década de 1990, e vem se constituindo em um conceito comum no discurso de orientação das ações de sistemas de ensino e de escolas. Isto porque foi reconhecido como base fundamental para a organização significativa e estabelecimento de unidade dos processos educacionais e mobilização das pessoas voltadas para o desenvolvimento e melhoria da qualidade do ensino que oferecem.

As novas concepções referentes à gestão escolar culminam nas seguintes questões passíveis de investigação, para tal questionamos: Qual é o papel do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de educação infantil? A prática gestora interfere nos resultados de aprendizagem obtidos na instituição? Qual a percepção dos docentes em relação ao trabalho do gestor na condução dos processos educativos? Os gestores escolares das instituições de Educação infantil estão preparados para conduzir os processos educativos? A formação dos gestores é adequada para sua atuação na escola, considerando todas as dimensões abarcadas pela gestão escolar e as novas demandas da sociedade? A gestão democrática e participativa contribui para os desdobramentos da prática gestora frente aos resultados de aprendizagem alcançados nas instituições de Educação infantil? As estratégias utilizadas pelos gestores nos centros de Educação infantil são eficazes na obtenção dos resultados de aprendizagem? Os gestores das instituições de Educação infantil promovem em suas instituições espaços de análise dos resultados obtidos, reflexão sobre a formação docente e sua relação com os resultados de aprendizagem?

Buscando obter respostas às questões apresentadas, as quais estão baseadas na centralidade da problematização pospositiva acerca da qualidade do ensino nas instituições de educação infantil consistir na prática gestora focada exclusivamente no aspecto administrativo, sendo relegadas a segundo plano as competências de liderar, organizar e orientar os processos educativos com vistas à aprendizagem.

Nesse contexto, faz-se necessário identificar as contribuições do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de Educação infantil, considerando o

que pensam os docentes sobre a influência do gestor neste enfoque. Analisando em quais aspectos a ação gestora pode influenciar nos resultados de aprendizagem e garantir o direito de aprender das crianças nas instituições públicas de educação infantil.

A problemática busca respaldo na pesquisa qualitativa, com enfoque fenomenológico e abordagem descritiva. Conforme, exemplifica Alvarenga (2019, p. 51), o objetivo da pesquisa qualitativa é “aproximar as pessoas, com o intuito de compreender a situação problemática e ajudar aos envolvidos na solução da mesma”. Acrescendo a esta afirmação, o método fenomenológico baseia-se nas descrições de vivências, com o intuito “de tornar evidente a experiência humana através da reflexão, e, assim descobrir os próprios pensamentos das pessoas envolvidas” (Alvarenga, 2019, p. 51). Compreendendo-se, porém, que ao investigar a ação dos gestores nas instituições de educação infantil, a pesquisadora terá subsídios para ajuizar as efetivas contribuições dos gestores escolares nos resultados de aprendizagem obtidos nos Centros de Educação Infantil, verificando o papel deste profissional na efetiva melhoria da qualidade da educação infantil, compreendendo o pressuposto da gestão democrática e participativa.

Com o objetivo de responder à problematização delimitada neste estudo, a partir do itinerário traçado para o alcance dos resultados pretendidos, definiu-se os objetivos da pesquisa, tendo em vista que estes constituem o ponto nuclear da investigação, ou seja, direcionam as fases do processo de pesquisa. Assim, o objetivo geral e os específicos convergem para a delimitação do problema de maneira clara, possibilitando à pesquisadora uma análise mais minuciosa, acerca do papel do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos na educação infantil.

Ao delimitar o objetivo geral dessa investigação que é Analisar as contribuições do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de educação infantil, tendo como objetivos específicos: Identificar as contribuições do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de Educação infantil; Conhecer as opiniões dos docentes sobre a influência do gestor escolar nos resultados de aprendizagem; Conhecer as opiniões dos gestores sobre a sua influência nos resultados de aprendizagem e Verificar em quais aspectos o gestor escolar pode influenciar nos resultados de aprendizagem procuram subsidiar à pesquisadora para que esta possa discorrer sobre a questão da qualidade do ensino nas instituições de Educação infantil, de modo que a prática gestora não esteja focada exclusivamente no aspecto administrativo, sendo relegadas a segundo plano as competências de liderar, organizar e orientar os processos educativos com

vistas à aprendizagem, tomando como base o autêntico papel do gestor escolar e suas contribuições na obtenção desses resultados.

Para os propósitos do presente trabalho, pretende-se problematizar que os gestores escolares dos Centros de Educação Infantil desenvolvem suas práticas com foco meramente administrativo, com ênfase no cuidar, priorizando os aspectos de infraestrutura, recursos humanos, recursos materiais e financeiros, preterindo as competências de liderar, organizar e orientar os processos educativos com vistas aos resultados de aprendizagem obtidos nessas instituições de ensino.

Desenho Geral da Investigação

O processo investigativo inicia-se com o estudo do método científico apropriado à pesquisa, intencionando a confiabilidade dos dados coletados aos resultados obtidos. Sobre isso, Severino (2017, p. 128), afirma que:

O método científico é elemento fundamental do processo do conhecimento realizado pela ciência para diferenciá-la não só do senso comum, mas também das demais modalidades de expressão da subjetividade humana, como a filosofia, a arte e a religião. Trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos.

Quanto ao alcance dos objetivos da referida pesquisa, torna-se imprescindível a utilização de uma metodologia adequada ao tipo de investigação e questionamentos, os quais se pretende responder ao longo da trajetória investigativa percorrida. Em se tratando do estudo sobre papel do diretor escolar, para além das questões administrativas e burocráticas, bem como, sobre as contribuições do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de Educação infantil, compete ao pesquisador então, analisar os dados obtidos dentro do delineamento do objeto de estudo e seu universo, verificando a pertinência e aplicabilidade dos questionários direcionados a cada participante.

No que se refere à estrutura metodológica do estudo, trata-se de uma pesquisa qualitativa, fenomenológica, descritiva, com coleta de dados através de questionários direcionados aos professores, gestores e coordenadores pedagógicos dos centros municipais de educação infantil, visando identificar as contribuições do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de Educação infantil. A análise dos dados será realizada na perspectiva de Bardin (2016, p. 125), que consiste na aplicação de três etapas:

pré-análise que está relacionada à organização do material, seguida da exploração dos dados coletados e da codificação, resultando na interpretação dos conteúdos das categorias a serem trabalhadas.

Levando em consideração, ainda, a dinâmica da relação entre a realidade existente e a subjetividade de cada indivíduo não podendo ser expressa numericamente. Nessa perspectiva, procura-se “aproximar as pessoas com o intuito de compreender a situação problemática e ajudar aos envolvidos na solução da mesma” (Alvarenga, 2019, p. 51).

Nessa via, acrescenta-se, ainda, que a pesquisa qualitativa habitualmente acontece “em um ambiente natural, onde se encontram os indivíduos envolvidos no estudo, a fim de obter um conhecimento profundo do fenômeno estudado” (Alvarenga, 2019, p. 51), ou seja, realizam-se descrições minuciosas da conduta dos sujeitos estudados para a obtenção dos resultados desejados. Por outro lado, as observações, referentes aos aspectos relacionados à prática dos gestores escolares das instituições de educação infantil devem ser realizadas pelo pesquisador, considerando as estratégias adotadas por cada gestor, no seu âmbito de atuação, para envolver toda a comunidade na garantia dos direitos de aprendizagens das crianças.

A pesquisa apresenta enfoque de aspecto fenomenológico, tendo em vista, a necessidade de identificar as contribuições do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de Educação infantil, sendo relevante considerar os métodos descritivos que têm como objetivo a descrição de forma precisa e cuidadosa dos fenômenos, feitos e situações analisadas sem intervir sobre eles. Enfatizando, portanto, a experiência como a mesma é vivenciada, isto é, respeitando as diferenças de cada sujeito, posto que, Prodanov e Freitas, (2013, p. 34), “a fenomenologia preocupa-se em entender o fenômeno como ele se apresenta na realidade. Não deduz, não argumenta, não busca explicações (porquês), satisfaz-se apenas com seu estudo, da forma com que é constatado [...]”

A pesquisa qualitativa, nesse seguimento, incorpora valores aos conhecimentos fenomenológicos, pois a maior parte da prática qualitativa se ocupa dos acontecimentos centrados na indagação dos contextos.

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa serão: questionários destinados a três grupos de profissionais, através de formulários específicos. O formulário 1 destina-se às professoras, o formulário 2 está direcionado às gestoras e o formulário 3 foi elaborado para as coordenadoras pedagógicas, com vistas a coletar as opiniões sobre as contribuições do gestor frente aos processos educativos.

Além disso, foi realizada a leitura do conjunto de documentos que norteiam as atividades realizadas pelas instituições que serão analisados pela pesquisadora, na busca pela

compreensão da base teórica que sustenta a prática na instituição. Além disso, pode-se aferir registros de ações já efetivadas e que estão devidamente descritas em atas ou outros instrumentos de sistematização das informações relativas à identidade de cada comunidade escolar.

As técnicas utilizadas permitirão uma análise através de percepções, possibilitando a descrição da complexidade do problema e a interação de variáveis. Conforme Alvarenga (2019, p. 55), definir as técnicas a serem utilizadas na pesquisa é de suma relevância, pois a partir dessas que o pesquisador conseguirá “interpretar e compreender os fenômenos, considerando o contexto que rodeia a problemática estudada”.

Nessa perspectiva, para a realização de uma pesquisa qualitativa efetiva, faz-se necessário, delimitar o problema a ser explorado de maneira perspicua, assegurando que os dados a serem coletados assumam a real finalidade para a obtenção idônea e eficaz dos resultados com nível de credibilidade dentro da razoabilidade.

Nessa linha de raciocínio, a pesquisa intenciona a investigação dos sujeitos do estudo, buscando analisar suas percepções em relação ao trabalho e ao papel do gestor na condução dos processos educativos e suas contribuições para os resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de educação infantil.

A respeito da pesquisa do tipo qualitativa, Prodanov e Freitas, (2013, p. 34), afirmam que “é um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pois considera que os fatos não podem ser relevados fora de um contexto social, político, econômico etc.”

Nessa compreensão, Denzin e Lincoln, (2011, p. 3), corroboram afirmando que a investigação qualitativa é:

[...] uma atividade que situa o investigador no mundo. A investigação qualitativa consiste em um conjunto interpretável de materiais práticos que lhes tornem visível no mundo. Essas práticas transformam o mundo. Converte o mundo em uma série de representações que incluem notas de campo, entrevistas, conversação, fotografias, gravações, e as próprias notas. A este nível a investigação qualitativa implica um enfoque interpretativo, um enfoque natural de mundo. O principal da investigação qualitativa é o estudo das coisas em seu ambiente natural, tratando de dar sentido, interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhe atribuem.

Tendo em conta este conceito, analisa-se que a pesquisa qualitativa se norteia pela compreensão da realidade, buscando o conhecimento, a partir das experiências dos sujeitos

a serem analisados, permitindo-se conhecer como vivem, quais as suas percepções, o que pensam e quais as suas opiniões sobre a temática em questão.

Por todo o elencado, esta pesquisa objetiva interpretar os fatos na perspectiva de sensibilizar as pessoas objetos deste estudo, propiciando maior entrosamento a fim de esclarecer os questionamentos desse tema complexo.

Salienta-se, portanto, que a pesquisa qualitativa se caracteriza pela utilização de métodos científicos, em vista disso, é indispensável para o desenvolvimento desta pesquisa. De acordo com Lakatos e Marconi, (2003, p. 83), método científico é “[...] o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões dos cientistas”.

Diante disso, apontamos Bardin, (2016, p. 145), ao mencionar que a abordagem qualitativa corresponde “a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável a índices não previstos”, ou seja, os métodos asseguram aos investigadores construir e compreender os conhecimentos dos sujeitos pesquisados. Neste sentido, é uma forma sistematizada de analisar o pensamento reflexivo, permitindo ser utilizado no processo investigativo de forma maleável para alcançar os objetivos.

Torna-se igualmente importante, nesse contexto, conceitualizar metodologia, considerando o que afirma Severino, (2017, p. 87), “faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente as especificidades metodológicas”, ou seja, por meio desse procedimento, procuram-se dados que possam responder as perguntas propostas e legitimar a autenticidade da investigação.

As técnicas utilizadas para a coleta e análise de dados deste estudo serão colocadas em prática com a finalidade de descrever detalhadamente os dados alcançados através dos questionários respondidos pelos participantes no decorrer da coleta. Nesse caso, a metodologia empregada está embasada na pesquisa qualitativa, nas técnicas utilizadas na observação e análise de documentos, tendo como instrumento os questionários padronizados destinados aos participantes da pesquisa.

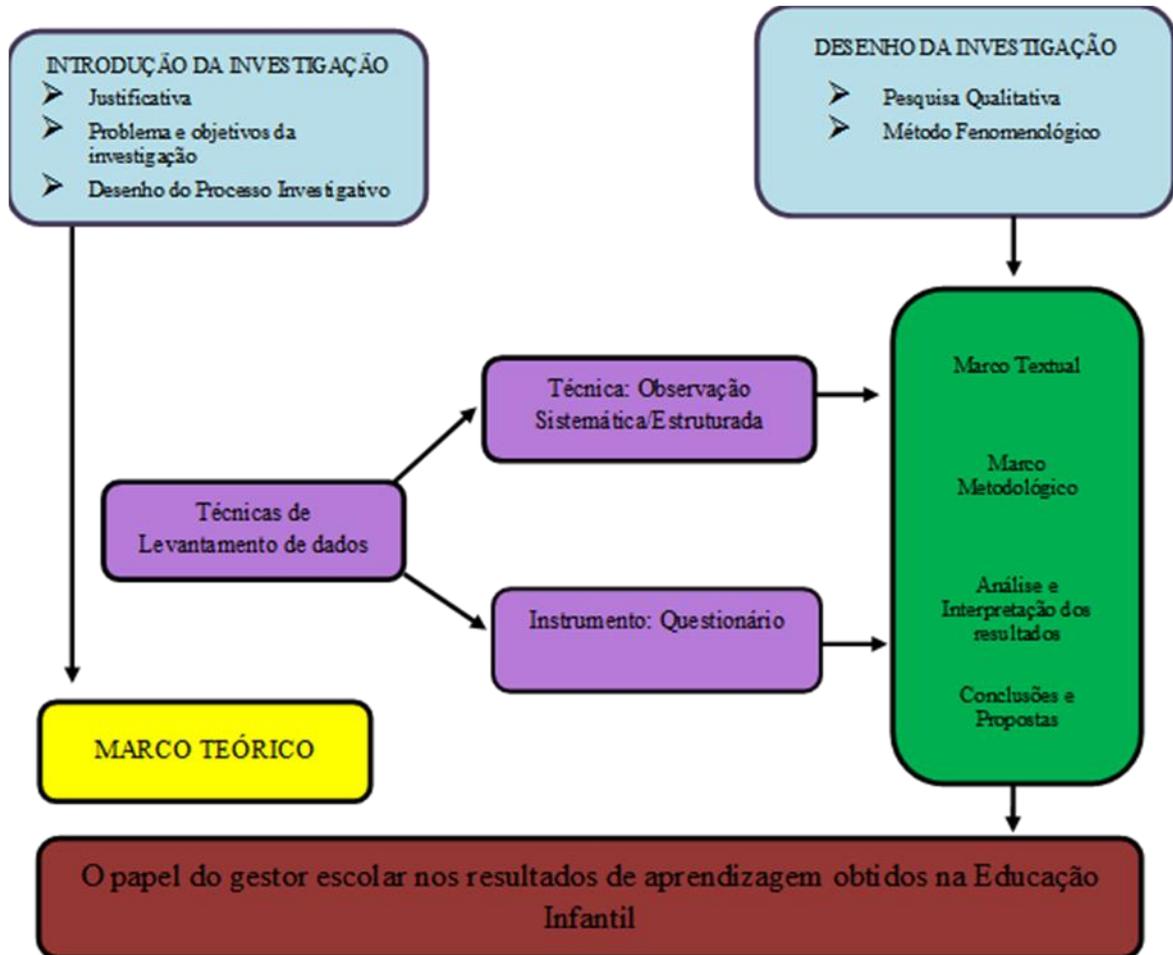
Nesse seguimento, consideramos importante ratificar o entendimento sobre técnicas, a partir da afirmação de Prodanov e Freitas (2013, p. 102):

Entendamos por técnica o conjunto de preceitos ou processos utilizados por uma ciência ou arte. No caso de pesquisas de campo, é necessário analisar e interpretar os dados obtidos, mediante técnicas estatísticas, para a devida elaboração do relatório de sustentação do trabalho científico. Cabe ainda à

técnica o encadeamento lógico do trabalho a ser apresentado, cuja redação deverá ser concisa, clara e objetiva, visando a facilitar o entendimento pelo leitor.

O esquema do processo de investigação deste estudo, apresentando toda a trajetória a ser percorrida pela pesquisadora na obtenção dos dados necessários para a consolidação deste estudo, será colocado a seguir na figura 1 que traça o Desenho Geral da pesquisa, com vista à sistematização das informações descritas neste item.

Figura Nº 1: Desenho Geral do Processo de Investigação



Fonte: Própria

Seguidamente à delimitação da pesquisa, o estudo foi estruturado em cinco etapas para com a finalidade de promover uma melhor visualização e alcance dos objetivos propostos, de acordo a descrição que segue: Marco Teórico, Problemática e Objetivos da Investigação, Decisões Metodológicas, Apresentação da Análise e Interpretação dos Dados e, por fim, Conclusões e Propostas de Intervenção.

A primeira parte está organizada em três capítulos iniciais; contemplando o Marco Teórico, no qual está apresentado o Percorso Histórico e Conceitual da Administração e da Gestão Escolar, percorrendo desde o Histórico da Administração e da Gestão escolar, passando pela etimologia e histórico da Administração e seus processos, levantando reflexões sobre as Teorias Científica, Clássica e das Relações Humanas até o Histórico da

administração escolar no Brasil e seus desdobramentos. Seguidamente, são tratados os conceitos de Administração, bem como, seus fundamentos e princípios, buscando ampliar as reflexões acerca dos aspectos que foram incorporados à administração escolar.

Além disso, busca-se compreender os referidos conceitos, considerando a etimologia e histórico da gestão escolar, enquanto uma nova compreensão acerca da maneira de conduzir os processos dentro das organizações, nesse caso, referimo-nos às instituições escolares. Nesta mesma etapa, serão abordadas questões relativas ao histórico da gestão escolar no Brasil, considerando seus avanços e desafios no que tange à necessidade iminente da participação da comunidade nas ações da escola, bem como, os conceitos de gestão escolar, seus fundamentos e princípios. Abordando as dimensões que compõem a gestão, organização e planejamento do trabalho na escola.

É oportuno nesse momento, as abordagens referentes à gestão democrática e participativa como estratégia de construção da autonomia na escola, considerando seus fins e princípios na Educação Básica e, de maneira específica, no contexto da educação infantil de Teotônio Vilela, Alagoas, fomentando a discussão sobre o conselho escolar enquanto espaço de democratização da gestão escolar, bem como, de mobilização pela educação infantil pública de qualidade. Contempla-se ainda nesta parte, uma apresentação sobre o financiamento da educação e o processo de autonomia financeira nos centros de educação infantil, procurando aprofundar as reflexões sobre as práticas de gestão frente ao gerenciamento dos recursos na instituição.

Complementando, está descrito, ainda na primeira parte do estudo, o conceito de avaliação da aprendizagem, abordando aspectos específicos da avaliação da aprendizagem na educação infantil, as implicações da prática docente na avaliação da aprendizagem na educação infantil, levando em conta a trajetória da criança, suas conquistas, avanços e possibilidades de aprendizagem. Vale ressaltar a importância dos instrumentos de avaliação nesta etapa da Educação Básica, enquanto estratégias e possibilidades para garantir os direitos de aprendizagem das crianças. Realizando, sistematicamente, o monitoramento dos resultados, avaliação institucional, dispendo do conselho de classe como espaço privilegiado para repensar a prática docente e mobilizar a comunidade pelo direito de aprender de cada criança.

Com igual relevância, esta etapa do estudo trata da atuação do gestor escolar face à garantia do direito de aprender, traçando um perfil do gestor escolar no Brasil, seu papel na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, bem como, as contribuições deste profissional na formação continuada dos professores. Dando

seguimento, detalha-se sobre a garantia do direito de aprender e a participação dos responsáveis pelas crianças na educação infantil, analisando as possibilidades e entraves para assegurar essa parceria. Além de discorrer sobre a missão do gestor escolar e a liderança educativa no exercício dessa função.

A segunda parte apresenta a Problemática e os Objetivos da Investigação, descrevendo como se deu a formulação do problema e a definição dos objetivos a serem alcançados no percurso deste estudo. Considerando toda complexidade e relevância que estão implícitas na definição do problema para o êxito da pesquisa científica; bem como, a relação entre o problema da investigação com os objetivos para o alcance do sucesso dos questionamentos que se pretende responder.

A terceira parte destina-se à exposição da Metodologia da Investigação, na qual se busca apresentar a pesquisa, o desenho metodológico, contextualizando o ambiente, no qual se deu o estudo, o tipo da pesquisa, o enfoque e a delimitação aplicada. Nesse seguimento, especifica-se sobre os participantes presentes na pesquisa. Estão mencionados, ainda, os instrumentos utilizados para coleta de dados, neste estudo. Tendo, pois, optado por questionários, nos padrões da escala de Likert que permite medir as atitudes e conhecer o grau de equivalência entre o entrevistado e a afirmação proposta.

Durante a pesquisa, considera-se importante ampliar o olhar do pesquisador, no sentido de verificar a prática dos gestores frente às situações do cotidiano das instituições participantes do estudo, visando aferir as bases norteadoras das práticas dentro do contexto da instituição e suas relações com a comunidade escolar.

Ainda nesta etapa, apresentam-se os procedimentos utilizados para realização da referida coleta, bem como, as técnicas para finalizar a análise e interpretação dos dados coletados. Busca-se nesta parte, explicitar as questões utilizadas para cada grupo de sujeitos participantes, com o objetivo de obter dados expressivos para o resultado dessa pesquisa. Tendo em vista, a importância desse percurso para a credibilidade do estudo.

Na quarta parte, encontra-se a exposição da Análise e Interpretação dos Resultados obtidos nesse estudo, apresentando-os de maneira clara e objetiva. O objetivo da análise é apresentar os aspectos qualitativos decorrentes dos questionários aplicados junto aos participantes e a correspondência entre estes, bem como, sua relação entre o que está proposto nos documentos que direcionam o trabalho das instituições participantes. Vale ressaltar que os aspectos envolvendo os questionários utilizados foram delimitados na segunda parte deste estudo.

Para a obtenção dos propósitos almejados, será procedida uma análise, com base nos princípios de Bardin (2016) e dos dados coletados a partir dos questionários aplicados com os participantes, embasando-se nas contribuições do gestor escolar nos resultados de aprendizagem na educação infantil, nas teorias dos autores referenciados ao longo do estudo, assim como, nas informações procedentes dos documentos analisados durante os meses de setembro e outubro de 2020.

E, por fim, a quinta parte, na qual serão apresentadas as Conclusões e Propostas de Intervenção, a partir da consolidação deste estudo, utilizando como base, a interpretação e análise dos dados obtidos na pesquisa, assim como do referencial teórico para sugerir algumas proposições relevantes para o tema proposto, considerando as contribuições do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de educação infantil, tendo como parâmetro o papel do gestor na garantia dos direitos de aprendizagem de todas as crianças, envolvendo todos os atores escolares, a respeito deste objetivo, visto que a ação gestora nos centros de educação Infantil demandam uma atitude para além do foco meramente administrativo, com ênfase no cuidar, priorizando os aspectos de infraestrutura, recursos humanos, recursos materiais e financeiros. Alargando, portanto, a concepção, passando a compreender a ação gestora sob o olhar focado na liderança educativa com objetivos claros que acenem para o importante papel do gestor nos resultados de aprendizagem.

CAPÍTULO 1.

O PERCURSO HISTÓRICO E CONCEITUAL DA ADMINISTRAÇÃO E DA GESTÃO ESCOLAR

1. HISTÓRICO DA ADMINISTRAÇÃO E DA GESTÃO ESCOLAR

Planejar, organizar e controlar são atos presentes na história da humanidade desde os primórdios da civilização. É intrínseco ao comportamento humano constituir grupos para enfrentar os desafios e garantir a sobrevivência da sua espécie. Desse modo, há uma evidente presença da administração no que se refere aos aspectos de organização, planejamento, assim como, o emprego de estratégias para utilizar os recursos, atendendo satisfatoriamente às necessidades de uma determinada comunidade.

Nessa perspectiva, percebe-se que a utilização dos aspectos que fundamentam a administração não é algo novo para a humanidade, porém os atos administrativos caminhavam com a lentidão do trabalho artesanal. Contudo, a Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra no século XIX e que se espalhou pela Europa Ocidental e Estados Unidos, acelerou o processo de urbanização, tendo em vista, o crescimento populacional, bem como, o surgimento de novas demandas decorrentes do modelo de trabalho com base na manufatura e em pagamento de salários aos trabalhadores.

A emergente necessidade de organizar os processos de produção das indústrias, utilizando os recursos de maneira racional, garantindo a produtividade, distribuição do trabalho, assim como, a organização das funções de maneira hierarquizada, exigia um planejamento que sucedesse em uma cadeia produtiva com resultados lucrativos para as indústrias. Essa realidade suscita o interesse de alguns estudiosos a pensarem como deveriam acontecer esses procedimentos de produção dentro das organizações, quais métodos e técnicas a serem aplicados para que pudessem aumentar os lucros, reduzindo custos, assim como, o tempo de produção. A busca pela eficiência e eficácia dos processos administrativos marcam a história da administração durante sua evolução, tornando-se uma necessidade não apenas das organizações no âmbito industrial, mas teve um alargamento considerável, chegando às diferentes instituições que visam ao alcance de resultados, através de metas previamente estabelecidas, conforme pode ser analisado ao longo desta pesquisa.

Todavia, a administração passou a ser tratada como ciência a partir dos estudos de Taylor e Fayol no século XX, quando os dois engenheiros passaram a observar os processos de produção dentro das organizações, assim como, os comportamentos dos trabalhadores em determinados aspectos que interferiam nos resultados da produtividade.

O americano Frederick Taylor, considerado pai da Administração Científica, defende os métodos racionais, padronizados para o alcance de melhores resultados, enquanto o europeu Henry Fayol, autor da Teoria Clássica, focava na estrutura das organizações para garantir que as partes funcionassem eficazmente, garantindo a rentabilidade e aumento de produtividade frente à concorrência que se ampliava naquele período. Sobre a diferença entre administração e organização, Chiavenato, (2016, p. 84), clarifica que:

Ainda que reconhecendo o emprego da palavra Administração como sinônimo de organização, Fayol faz uma distinção entre ambas as palavras. Para ele, Administração é um todo do qual a organização é uma das partes. O conceito amplo e compreensivo de Administração - como um conjunto de processos entrosados e unificados - abrange aspectos que a organização por si só não envolve, tais como previsão, comando e controle. A organização abrange apenas a definição da estrutura e da forma, sendo, portanto, estática e limitada.

Além das atividades de planejamento, organização, divisão dos trabalhos, produtividade, utilização racional de recursos, a administração já aponta para a importância dos resultados de toda essa estrutura organizacional no sentido de um fim com objetivos e papéis bem definidos. Os elementos constitutivos da administração, inicialmente propostos no campo industrial, vão sendo ampliados até chegar às instituições de ensino, adquirindo novas formulações e reflexões que contribuiriam efetivamente para os modelos de administração, assim como, seus desdobramentos.

No que se refere à gestão, não se pode dizer que esta surge para destituir a administração, mas aparece como uma renovação na maneira de conduzir os processos, considerando os sujeitos envolvidos e suas perspectivas. A sociedade do conhecimento estimulada pelas tecnologias da informação e comunicação aceleram as mudanças de paradigmas relacionados ao processo de condução das instituições de ensino, tornando indispensável a inserção dos diversos segmentos da comunidade escolar nas decisões da escola.

Essa abertura no gerenciamento da educação traz a possibilidade de comprometimento de todos pela melhoria dos serviços prestados, considerando que, ao ser

responsável pelas decisões, a comunidade se sente parte integrante de todos os processos de execução do Projeto Pedagógico daquela instituição de ensino.

A administração centralizada na pessoa do diretor não atende à perspectiva dialógica proposta pela gestão participativa, tendo em vista que o foco no controle dos processos passa a ser centrado na funcionalidade destes para o resultado da aprendizagem. Assim, a escola passa a dialogar com a comunidade, através de seus representantes em órgãos com funções consultiva, conferindo à escola maior autonomia para tomada de decisões. Esses espaços devem ser assegurados pelos sistemas, a partir de normas, respeitadas as especificidades de cada unidade de ensino conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2018, p. 15):

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

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

II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Nesse contexto, o diretor dotado apenas de competências administrativas precisará dialogar com novos personagens que irão compor essa conjuntura educacional, e, certamente, precisará desenvolver competências de liderança que o tornem apto a conduzir, direcionar e articular todos os envolvidos no âmbito escolar em torno do objetivo maior da escola que deve ser o de promover, efetivamente, a formação integral das crianças, jovens e/ou adultos que ali estão matriculados, conectando-se com o contexto da comunidade na qual a instituição educacional está inserida.

1.1. Etimologia e Histórico da Administração

Para melhor compreensão da etimologia, tomamos como base o entendimento de Chiavenato, (2016, p.10), ao dizer que “a palavra administração vem do latim, *ad* (direção, tendência para) e *minister* (subordinação ou obediência), ou seja, quem realiza uma função

sob comando de outrem, isto é, aquele que presta serviço a outro.” Nesse sentido, a etimologia da palavra administração é entendida como o ato de administrar enquanto uma ação controlada por alguém que decide sobre seus comandados que mantêm atitude de obediência ao que já estava posto para a realização das atividades. Entretanto, o significado original da palavra sofreu alterações ao longo dos tempos, passando a ser definida como um ato de planejamento e organização que soma os esforços de todas as áreas e indivíduos na obtenção dos resultados.

Assim, a administração pode ser entendida como o ato de controlar, gerir, gerenciar, conduzir, comandar ou reger uma situação, instituição, empresa ou até uma residência. Desse modo, há uma ampla significação do que define as ações no âmbito da Administração. Portanto, a Administração é o ato de conduzir racionalmente as atividades de uma organização, podendo a mesma ter ou não fins lucrativos.

Mesmo que a sua aplicabilidade esteja presente nos primórdios da humanidade, a administração é uma ciência bastante recente, com pouco mais de um século, eclodindo no século XX em decorrência do crescimento acelerado e desorganizado das indústrias, iniciado com a Revolução Industrial, passando por duas fases distintas, a primeira tendo o carvão como principal fonte de energia, em 1780 e a segunda que trouxe o petróleo e seus derivados como principais fontes de energia no período de 1860 a 1914. Apesar de ter sido iniciada na Inglaterra, a Revolução Industrial se difundiu rapidamente pela Europa e Estados Unidos.

Após a Revolução Industrial, o mundo não seria o mesmo e a forma de produção seguia o ritmo de mudanças, bem como, a necessidade de organizar os processos de produção e mão-de-obra. Nesse contexto, é evidente a expansão da administração no que se refere ao campo de estrutura organizacional para o estudo das relações humanas e dos comportamentos dos indivíduos como parte dessas organizações. Conforme Goldacker, (2012, p. 35):

Com base nestes argumentos, pode-se inferir que os métodos tradicionais de organização do trabalho, principalmente em organizações industriais destinadas à produção em massa, pouco fazem a respeito da motivação humana para o trabalho. Este modelo de organização deriva de modelos muito antigos, que foram viabilizados com o advento da Revolução Industrial e dos princípios da Administração Científica.

A expansão dos conceitos da Administração, *a posteriori*, serviram como bases para atender algumas necessidades, especialmente no que se refere às questões organizacionais integradas aos contextos de produção do conhecimento. Nessa perspectiva, a Administração

Escolar se beneficia de muitos desses conceitos para construir, inicialmente, suas formas de organização enquanto instituição destinada a promover o ensino coletivo. Esses conceitos e princípios advindos da “experiência administrativa, em geral; todavia, têm características muito diferentes das das empresas industriais, comerciais e de serviços.” Libâneo *et al* (2012, p. 435). No entendimento de Lück (2017, p. 57), trazem a visão de “processo [...] racional, linear e fragmentado de organização e de influência estabelecida de cima para baixo [...]. Assim, a utilização dos recursos e as pessoas serviriam unicamente para executar as ações previstas e determinadas.” Nesse sentido, o contexto da organização é algo controlável, pois se trata de uma realidade imutável.

1.1.1. Conceitos de administração

A Administração se ocupa de estudar as atividades, a estrutura organizacional, as pessoas envolvidas nos processos de produção, o ambiente no qual acontecem as ações, através de uso de tecnologias que tragam resultados capazes de competir no mercado. Há, designadamente, uma evolução no conceito de Administração, uma gama de conceitos de acordo com a teoria e o enfoque apresentado mediante a complexidade das situações emergidas no decorrer dos tempos, visto que a Administração deve atender às demandas de uma sociedade em constantes transformações econômicas, sociais, culturais.

Novos modelos de produção e consumo se integram à complexa atividade de administrar. Desse modo, a Teoria Clássica apresenta significativas oposições ao conceito da Teoria das Relações Humanas, especialmente no que tange à concepção de homem dentro da organização. Assim, o homem econômico, que tem ações pautadas na racionalidade, abre espaço para o homem social, isto é, um homem com necessidade de interação com os outros e, nesse processo interativo, sente-se motivado. Essa ampliação na visão de homem possibilita à Administração introduzir conceitos de humanização, passando a aplicar a psicologia no âmbito industrial.

Além disso, Administração é o estudo do homem e seu comportamento dentro das organizações. Assim, é uma ciência social que aplica suas teorias a partir da ação humana; conforme Chiavenato (2016, p. 142):

Hoje, como ciência social aplicada, o discurso da moderna disciplina da Administração passou a incluir e focalizar as relações pessoais entre os membros da organização, conflitos de valores, competência interpessoal, clima psico-sociológico organizacional, condições de feedback espontâneo e

não censurado entre as pessoas, estilo de liderança das chefias, autorrealização no trabalho, condições de favorecimento ou obstaculização da criatividade e a coordenação através de um consenso de valores entre os membros da organização. Em suma, a ênfase deixou de ser colocada nas técnicas administrativas para ser colocada nas pessoas.

Apesar de conceitos, pensamentos e ferramentas da Administração já estarem presentes desde a antiguidade, a Administração enquanto ciência se consolida no início do século XX com os estudos do engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor. Em seguida, foi a vez de Henry Fayol com um modelo cartesiano que propunha o uso do organograma para gerenciar as atribuições e funções. O nascimento das indústrias e as conjunturas de trabalho nesse novo cenário mundial convergem para a necessidade de tomadas de decisões, organização do trabalho e superação de desafios que emergem junto às novas necessidades.

Para evidenciar as contribuições desses dois pesquisadores sobre a Teoria Científica e a Teoria Clássica da Administração, podemos considerar que em Taylor há uma preocupação com as tarefas e os resultados por elas produzidas, enquanto Fayol prioriza as estruturas, a organização dessas tarefas. Desse modo, consideramos o que diz Serva, Dias e Alperstedt (2010, p. 5):

[...] partindo das teorias científicas de Taylor e Fayol, impulsionadas pela Revolução Industrial e, principalmente, pela Segunda Guerra Mundial. O campo da Administração surge, durante a Segunda Revolução Industrial, no bojo do discurso científico, com a organização científica do trabalho de Taylor (as leis empíricas) e de Fayol (princípios lógicos).

Considera-se, portanto, quando se refere às pesquisas no campo da administração científica que, conforme Serva, Dias e Alperstedt (2010, p. 5):

Esses autores teriam formado a primeira camada de sedimentação do conhecimento científico da administração, e os demais autores que lhes seguiram até os anos 1930 estiveram mais atentos a resultados práticos e por isso não teriam tido muita sensibilidade ao movimento que ocorria na epistemologia geral, [...]

Além das contribuições de Taylor e Fayol, Elton Mayo trouxe para a Administração a Teoria das Relações Humanas a partir de seus estudos nos Estados Unidos com a Experiência de Hawthorne que permitiu identificar que as organizações recebem influências

das interações humanas. Suas observações são evidenciadas na seguinte afirmação de Goldacker (2012, p. 27):

A Escola Humanista começou a se consolidar na década de 1930, a partir dos estudos de Elton Mayo, Mary Parker Follett e Chester Barnard, entre outros. [...] o marco principal que deu origem a esta escola da Administração foram os estudos de Elton Mayo na Western Electric Company, que ficaram conhecidos como a Experiência de Hawthorne, assim batizada por ser este o nome do bairro da cidade de Chicago (EUA) onde localizava-se a planta industrial em que foi realizada a pesquisa.

O ponto de destaque da Teoria das Relações Humanas desenvolvida por Elton Mayo e outros pesquisadores da área social aponta para a visão desumanizada e metódica implícita nas relações de trabalho aplicadas pela Teoria Clássica. Além disso, os princípios hegemônicos que sustentam essa Teoria não foram aceitos em países mais democráticos como é o caso dos Estados Unidos. Segundo Chiavenato (2016, p. 104)

A Teoria Clássica pretendeu desenvolver uma nova filosofia empresarial, uma civilização industrial, na qual a tecnologia e o método de trabalho fossem as preocupações básicas do administrador. Todavia, apesar da hegemonia da Teoria Clássica e do fato de não ter sido questionada por nenhuma outra teoria administrativa durante as quatro primeiras décadas do século XX, seus princípios nem sempre foram pacificamente aceitos. [...] Verificou-se que a Administração se baseava em princípios inadequados ao estilo democrático de vida americano. Assim, a Teoria das Relações Humanas nasceu da necessidade de corrigir a tendência à desumanização do trabalho com a aplicação métodos científicos e precisos.

Percebe-se, portanto, que Teorias Científica, Clássica e das Relações Humanas apresentam uma evolução na história da administração e que em cada uma delas há enfoques diferentes, nuances e concepções que atendem determinadas necessidades, evidenciando a busca por novas formas de administrar, conduzir ou melhorar os resultados em uma organização. Sobre isso, Chiavenato (2016, p. 109), reconhece que, “no local de trabalho as pessoas participam de grupos sociais dentro da organização e mantêm-se em constante interação social.” Considera-se, portanto, que as relações entre os indivíduos é um fator importante a ser considerado na busca por resultados comuns em qualquer organização.

Nesse contexto, a visão do homem meramente econômico voltado apenas para a produção e à lucratividade abre espaço para a visão do homem enquanto ser social que

manifesta desejos e emoções, tendo necessidade de interagir e de conviver em grupo. Vê-se, contudo, a complexidade da Administração desde suas teorias iniciais até o desencadeamento dos processos de gestão.

Nesse âmbito, todas essas teorias da Administração presentes nas organizações são ainda mais marcantes em empresas e fábricas que apresentavam a necessidade de resolver suas adversidades, aumentar a produção e resultados, reduzindo custos, administrando os recursos existentes. Porém, ainda não se percebia a escola como uma organização que precisa alcançar resultados com tanta ênfase como nos dias atuais, mas já se tinha uma preocupação com a forma como essas instituições eram administradas, conforme Paro (2015, p. 17):

"Nenhum problema escolar sobrepuja em importância o problema de administração" Com estas palavras, Antônio Carneiro Leão [...] iniciava, em 1939, o prefácio à primeira edição de sua obra Introdução à administração escolar, um dos estudos pioneiros sobre a matéria no Brasil. Desde então, a valorização da administração das escolas no ensino básico tem-se verificado continuamente nas mais diferentes formas e instâncias.

Vale ressaltar que as reflexões sobre a administração escolar vão se alargando e ocupando outros espaços de discussão. Nesse contexto, Paro (2015, p. 17) aponta que:

No meio acadêmico, não apenas os estudos específicos sobre Administração Escolar - desde os trabalhos de José Querino Ribeiro (1938; 1952; 1968) e de Manuel Bergström Lourenço Filho (1972) - mas também os textos que tratam da educação escolar de modo geral enfatizam a relevância da organização e da gestão das escolas. Nos meios políticos e governamentais, quando o assunto é a escola, uma das questões mais destacadas diz respeito à relevância de sua administração, seja para melhorar seu desempenho, seja para coibir desperdícios e utilizar mais racionalmente os recursos disponíveis.

O enfoque dado por Paro, em relação à administração escolar nos permite analisar que os estudos sobre a atuação do profissional à frente da instituição de ensino sempre instigaram estudos, questionamentos e investigações. Partindo do conceito de que a escola detém características de uma organização com aspectos distintos que se inter-relacionam, convergindo para objetivos comuns, os quais tem por finalidade a formação integral da criança, jovem ou adulto nela matriculados, abordaremos a seguir aspectos históricos da Administração Escolar, os quais, certamente, estão intrínsecos no processo de ensino e aprendizagem.

1.1.2. Conceitos de Administração Escolar

A Administração é o ato de planejar, organizar, direcionar e controlar o uso de recursos para alcançar objetivos. Segundo Paro (2015, p.18), “a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados.” Segundo Libâneo *et al*, (2012, p. 437), essa compreensão “também é útil por sintetizar a tarefa de administrar em dois conceitos bem claros, a racionalidade dos recursos e a coordenação dos esforços coletivos em função dos objetivos.” No entanto, vale ressaltar que a organização escolar difere de outras organizações, considerando que a instituição escolar é essencialmente uma organização social, formada a partir das relações interpessoais. Suas características são interativas e se movem com objetivo de formar pessoas, há uma intencionalidade pedagógica em todas as ações propostas.

A Administração difere da gestão escolar, considerando que as instituições de ensino vivenciam processos dinâmicos que demandam a necessidade de interação constante e uma visão abrangente dos processos educativos. Nesse sentido, a administração não abarca todas essas mudanças decorrentes da nova maneira de gerenciar a escola com foco na participação de todos. Assim, a administração passa a ser uma dimensão que compõe a gestão escolar que, para a autora, não se trata apenas de uma mudança na terminologia da palavra, mas no alcance da segunda sobre a primeira, Lück (2017).

Os conceitos apresentados sustentam essa pesquisa no âmbito da Administração Escolar e apontam que as mudanças sociais, a globalização e os anseios dos diversos movimentos que integram a sociedade implicariam em uma necessária mudança nos modelos de conduzir as organizações, fator que resultaria em uma nova perspectiva de conduzir os processos, bem como, incorporasse maiores possibilidades de envolvimento e abertura para a participação, compreendendo a instituição escolar como parte de uma sociedade e, a partir desse pressuposto, não seria imutável, mas reconheceria essas novas demandas, incorporando as mudanças para se manter viva, atuante e correspondendo aos anseios e exigências que serão ampliadas ao longo deste trabalho.

1.1.3. Fundamentos e Princípios da Administração

Há diversos fundamentos e princípios da Administração que se articulam no decorrer deste texto, conforme cada Teoria e período, os mesmos vão sendo delimitados. Desse modo, daremos seguimento, apresentando-os de acordo com a Teoria à qual estão vinculados:

Os princípios da Teoria Científica da Administração de Taylor são quatro: princípio do planejamento - nesse princípio o trabalho deve acontecer baseado em procedimentos científicos, o trabalho não se baseia em opiniões individuais e empíricas, mas em métodos. Essa padronização caracteriza o trabalho como uma ação mecânica. O segundo princípio é o de preparo que relaciona a função exercida às aptidões de cada um para maior rentabilidade, enquanto mais e melhor preparado naquela atividade, o trabalhador pode realizá-la de maneira mais eficaz. Já o terceiro princípio destacado por Taylor enfatiza a importância do controle na certificação de que as coisas estão funcionando conforme o que fora planejado, enquanto o quarto e último princípio Taylorista aponta para a distribuição das atividades entre os trabalhadores com efeito de manter a disciplina, a responsabilidade com menor custo. A esse respeito, Chiavenato (2016, p. 65) afirma que:

A preocupação de racionalizar, padronizar e prescrever normas de conduta ao administrador levou os engenheiros da Administração Científica a pensar que tais princípios pudessem ser aplicados a todas as situações possíveis. Um princípio é uma afirmação válida para uma determinada situação; é uma previsão antecipada do que deverá ser feito quando ocorrer aquela situação.

Além dos princípios apresentados por Taylor, temos os quatorze princípios gerais da Administração apresentados por Fayol: divisão do trabalho como primeiro princípio que prima pela Divisão do trabalho, isto é, os trabalhadores têm diferentes habilidades e enquanto mais se especializam, alcançam a eficiência, melhorando a produtividade. O segundo princípio refere-se à Autoridade e Responsabilidade, nesse princípio há uma relação entre alguém que dar ordens e alguém que as cumpre, porém, a autoridade não está desvinculada da responsabilidade. O terceiro trata da Disciplina, além de saber realizar algo, a pessoa deve ser disciplinada na execução de suas tarefas.

No quarto, temos Unidade de comando, isto é, o poder está centralizado em uma pessoa da qual o empregado deve receber as ordens para executar suas atribuições. O quinto trata da Unidade de direção, ou seja, todos executam suas atividades de maneira coesa para a realização do todo. Dando continuidade aos princípios de Taylor, temos a Subordinação dos interesses individuais aos gerais, este princípio enfatiza que os interesses da empresa estão acima dos interesses individuais de seus empregados. Já o sétimo princípio responde pela Remuneração do pessoal para que haja retribuição e satisfação para o empregado e a empresa.

O oitavo princípio elencado por Fayol considera a Centralização como a ferramenta de concentração de poder delegada ao topo hierárquico da organização. O nono, conhecido

como Cadeia Escalar, define a linha de autoridade existente na organização de o mais alto até o mais baixo no que se refere aos comandos exercidos. O décimo princípio é o da Ordem que deve manter o ambiente organizado e adequado ao trabalho, colocando cada coisa em seu devido lugar, bem como, cada pessoa ocupar seu espaço dentro da organização.

O décimo primeiro princípio preconizado pela Teoria Clássica de Fayol, trata-se da Equidade, o qual defende que os funcionários devem ser tratados de maneira justa e imparcial. Para Fayol, a rotatividade é prejudicial ao andamento da organização, por isso, ele defende no décimo segundo princípio a Estabilidade do Pessoal. O penúltimo princípio é o da Iniciativa, capacidade de promover o sucesso a partir da visualização de um plano no qual haja o esforço individual, mas traga benefícios à organização. Por fim, o último princípio trata da capacidade de promover harmonia e união como atitudes valorosas para a organização, a este princípio ele denominou de Espírito de Equipe.

Quanto a administração sob o enfoque da Teoria Clássica, percebe-se a ênfase nas estruturas, enquanto Taylor focava nas tarefas e na sua execução. Nesse sentido, Goldacker (2012, p. 22) afirma que:

Frederick Winslow Taylor baseava-se na importância da divisão do trabalho, na especialização dos trabalhadores, na existência de funções formais de supervisão e na padronização de ferramentas e processos de trabalho. [...]

Este entendimento baseava-se na ideia de que a iniciativa dos empregados deveria ser estimulada, sendo esta iniciativa incentivada por meio de prêmios pela execução adequada do trabalho.

Diante disso, percebe-se que muitos comportamentos advindos das abordagens das Teoria Científica, Clássica e das Relações Humanas refletem na atuação dos gestores nos mais diferentes âmbitos de atuação, inclusive na ação dos gestores escolares. Para retomar o foco do estudo sobre a atuação dos gestores, trataremos da historicização da administração no âmbito das instituições escolares no Brasil.

1.1.4. Histórico da Administração Escolar no Brasil

A Administração Escolar no Brasil nasce da necessidade de buscar soluções racionais para os diversos problemas educacionais de maneira organizada. Apesar da Administração ter suas manifestações desde a antiguidade, chegando ao seu fortalecimento e posto de ciência, a partir da Revolução Industrial, a Administração Escolar também passa a ter ênfase com o

advento do Manifesto dos Pioneiros da Educação, período em que o Brasil começa a buscar um modelo próprio de Administração pública para as instituições de ensino. As discussões alavancadas pelo processo de crescimento e desenvolvimento das cidades, bem como, a industrialização desencadearam uma preocupação com o padrão de Administração Escolar no país.

Nessa perspectiva, os vários movimentos da década de trinta apresentavam certa inquietação com a problemática dos profissionais que estavam na condução das instituições públicas escolares. Dentre estes movimentos, destacamos o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932, escrito durante o governo de Getúlio Vargas, o Manifesto apresenta inovações pedagógicas que objetivaram a renovação do Sistema Educacional Brasileiro. Este documento pode ser considerado um importante passo nas reformulações que ocorreram na Educação nacional, tornando-se um marco histórico nas mudanças que deram novos rumos e valorização à educação pública na busca pela educação de qualidade, enquanto direito constituído. Nesse contexto, já é evidente a relevância atribuída à formação dos diretores escolares. Segundo Andreotti (2006, p. 121):

Na formação dos profissionais de educação para a função de administração escolar, assim como nos primeiros estudos que versaram sobre os objetivos dessa função, encontra-se o germe do debate atual sobre o caráter administrativo e o pedagógico da ação do diretor de escola.

Da década de 1930 a de 1960 aumentaram as exigências de qualificação do diretor de escola, elevando-as a um nível cada vez mais alto de especialização e de escolarização. Em 1958 houve a exigência do curso pós-normal em administração escolar.

A esse respeito, podemos observar que ao pensar a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas, vários aspectos devem ser considerados. Assim, Sander (2007, p. 28) aponta que:

Outra ação de destaque nesse período é a preocupação com o desenvolvimento de soluções racionais que pudessem contribuir para com os problemas de organização e administração. A solução eficiente era o foco central dos reformistas que se baseavam em um “enfoque tecnoburocrático, no qual as considerações políticas, os aspectos humanos e os valores éticos muitas vezes ocupavam lugar secundário”

Nesse contexto, percebe-se que a ação de liderar os processos na escola, há muito já demandam a necessidade de articular esforços para a resolução de problemas, atender

necessidades emergentes sem desconsiderar o contexto social, político e humano que perpassa todo fazer dentro e fora do espaço escolar.

1.2. Etimologia e Histórico da gestão escolar

O termo gestão traz conceitos da Administração Geral, considerando a escola como espaço de cooperação e de busca de resultados, isto é, uma organização que necessita de coordenação, sistematização, assim como planejamento na execução das atividades. Etimologicamente consideramos gestão conforme descrito por Cury (2007, p. 493):

Gestão é um termo que provém do latim e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito e um dos substantivos derivado deste verbo nos é muito conhecido. Trata-se de gestatio, ou seja, gestação isto é: o ato pelo qual se traz dentro de si algo novo e diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em ger que significa: fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz provêm os termos: genitora, genitor, gérmen.

Sob o entendimento de Cury (2007), observa-se que a gestão vai além de chefiar a instituição escolar na sua dimensão administrativa. Assim, compreende-se que a gestão envolve uma relação de diálogo e interação, na qual as pessoas envolvidas no processo compartilham responsabilidades, tendo em vista que trazem para si o compromisso com a comunidade, fazendo nascer o desejo de transformar a instituição em um espaço democrático, no qual todos são responsáveis pela sua construção.

Assim, a função do diretor escolar vem suscitando uma série de reflexões nos últimos anos, essas reflexões se intensificaram com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e com a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96 que deliberam sobre a gestão democrática nas escolas públicas. Assim, a centralidade das decisões e a função meramente administrativa abre espaço para o profissional com múltiplas competências: capacidade de dialogar, gerenciar conflitos, propor, articular, mobilizar, assim como direcionar ações para alcançar o objetivo máximo da escola que é a aprendizagem significativa e integral do indivíduo.

As novas demandas sociais no ambiente escolar apontam para a necessidade de um diretor com capacidade de gerir os processos educativos de maneira que a escola alcance seu principal objetivo: garantir o direito à aprendizagem.

Inicialmente, fica claro que a educação absorveu conceitos da Teoria Geral da Administração expressos nas ações de organização, direcionamento, controle de bens e serviços para atingir resultados. Contudo, esse conceito vai sendo ampliado quando o diretor administrativo e/ou diretor escolar cede espaço ao gestor.

Faz-se necessário compreender qual a real diferença entre estes dois termos, tomaremos o que diz Lück (2017, p. 18):

As diferenças são propostas de modo a evidenciar o âmbito da administração e limites da sua concepção, e a necessidade de superação desses limites, por um conceito mais abrangente, capaz de olhar e orientar a dinâmica dos processos sociais que constituem os processos em educação, como, aliás, todos os empreendimentos humanos.

Mesmo considerando que houve uma mudança paradigmática que resultou na ampliação dos conceitos de administração e resultou nos conceitos de gestão que, apesar de serem considerados, equivocadamente, como sinônimos, apresentam peculiaridades bastante evidentes. À luz desse entendimento, Reali e Medeiros (2010, p. 10), consideram que a gestão escolar “busca estabelecer, na instituição, uma orientação transformadora a partir da dinamização da rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo.”

Para enfatizar as contribuições da Administração e, ao mesmo tempo, apontar a fragilidade da mesma para o atendimento às demandas que surgem no novo contexto educacional, partimos do pressuposto de que a Administração desponta com a Revolução Industrial e todas as transformações sociais decorrentes deste período, para Chiavenato (2016, p. 9-10):

Em uma época de complexidades, mudanças e incertezas como a que atravessamos nos dias de hoje, [...] a Administração tornou-se uma das mais importantes áreas da atividade humana. Vivemos em uma civilização em que predominam as organizações e na qual o esforço cooperativo do homem é a base fundamental da sociedade. E a tarefa básica da Administração é a de fazer as coisas por meio das pessoas de maneira eficiente e eficaz. [...] O avanço tecnológico e o desenvolvimento do conhecimento humano, por si apenas, não produzem efeitos se a qualidade da administração efetuada sobre os grupos organizados de pessoas não permitir uma aplicação efetiva dos recursos humanos e materiais.

Desse modo, faz-se necessário compreender esse percurso que a gestão educacional e escolar faz, partindo da Teoria Geral da Administração e sendo ampliada com a introdução de conceitos democráticos, de participação social, tendo em vista que a escola deve ser viva, manter relações humanas de formação integral e atender às demandas específicas das comunidades nas quais está inserida. Assim, a instituição se renova, modificando-se de acordo com a capacidade de interagir com a cultura local. Conforme Chiavenato (2003, p. 11):

A Teoria Geral da Administração começou com a ênfase nas tarefas (atividades executadas pelos operários em uma fábrica), por meio da Administração Científica de Taylor. A seguir, a preocupação básica passou para a ênfase na estrutura com a Teoria Clássica de Fayol e com a Teoria da Burocracia de Weber, seguindo-se mais tarde a Teoria Estruturalista. A reação humanística surgiu com a ênfase nas pessoas, por meio da Teoria das Relações Humanas, mais tarde desenvolvida pela Teoria Comportamental e pela Teoria do Desenvolvimento Organizacional.

A trajetória da Administração foi aos poucos incorporando conceitos, palavras e princípios a partir de situações observadas em teorias anteriores ou na constante busca para suprir novas demandas e necessidades, o itinerário vai sendo ajustado.

Nessa perspectiva de compreender a administração como base para a gestão escolar, fica evidente que a evolução conceitual acontece de acordo com as demandas sociais que vão surgindo ao longo do tempo. Faz-se importante considerar que a empregabilidade dos conceitos advindos da Teoria Geral da Administração tão importantes para as organizações, bem como, as contribuições desta para o surgimento da gestão escolar, visto que a primeira nasce em um contexto totalmente industrializado, no qual o centro do processo era os mecanismos de produção com eficiência e eficácia, redução de custos e alta produtividade.

Sob esse prisma, percebe-se a indiscutível necessidade de uma visão mais ampla no que tange a administração escolar, especialmente sobre a expansão da escola pública que não se finda com o resultado da produção em si, mas se alarga em consonância com as novas demandas sociais, assim como as perspectivas de uma educação pública para todos com princípios de equidade, igualdade, laicidade. Assim sendo, o conceito de gestão escolar parece surgir para complementar, fortalecer e indicar caminhos de participação social que tanto tem se consolidado com a organização da sociedade civil.

Quanto ao conceito de gestão, podemos refletir sobre as transformações e mudanças paradigmáticas impressas por Lück (2017, p. 34):

O conceito de gestão resulta de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com as suas partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto (Morin, 1985: Capra, 1993). 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 [...].

Considerando os diversos conceitos de gestão, pode-se observar que para Libâneo *et al.*, (2012) “a gestão é, pois, a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnicos-administrativos.”

Desse modo, não se pode contraditar a importância da Teoria Geral da Administração, bem como, ignorar que a gestão escolar se apoia nos princípios da primeira, porém sobrelevando as condicionantes da anterior, agregando novas possibilidades de implementação de mudanças a partir de uma organização compartilhada, descentralizada, transparente e sistêmica com maior poder de mobilização social.

1.2.1. Histórico da gestão escolar no Brasil: avanços e desafios

Inicialmente, neste item, trataremos do Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que traz a definição de educação e sua amplitude, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” LDB 9.394/96. Esse conceito clarifica o alcance a que se propõe a educação nas diferentes etapas de ensino da Educação Básica, incluindo a educação infantil.

Nesse contexto mais amplo de educação, apoia-se a importância da qualidade da educação nas instituições públicas de ensino e fomenta diversas reflexões, dentre elas, sobre o papel do diretor na garantia do direito de aprender de todos os alunos.

Essa discussão não se limita apenas ao ensino fundamental e médio, mas tem ganhado espaço também na educação infantil. Desse modo, a figura do diretor assume uma postura mais dinâmica, envolvida em todos os processos educativos; saindo da condição de chefe para assumir uma liderança compartilhada. O estímulo à gestão compartilhada em

diferentes âmbitos da organização escolar favorece o trabalho, conseqüentemente melhora os resultados, fortalecendo a atuação do gestor, conforme defende Lück (2009, p. 25):

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos.

Para atender às exigências desse perfil profissional, o diretor escolar precisa desenvolver algumas competências indispensáveis ao exercício da sua função; visto que sua atuação não será administrar a escola, e sim, saber lidar com questões financeiras, prestar contas à comunidade, ter conhecimento sobre a legislação, gerenciar pessoas, estabelecer uma boa relação com as famílias, acompanhar e refletir com a equipe sobre os resultados obtidos, traçar metas, garantir a formação dos profissionais, ter visão sistêmica, saber delegar tarefas, conduzir a elaboração, estudos, avaliação e reorganização do Projeto Político Pedagógico da escola, garantir a preservação dos espaços físicos da instituição no que se refere à manutenção dos ambientes e equipamentos, ter capacidade de mobilizar, articular e envolver pessoas sem perder o foco na aprendizagem. A esse respeito Theobald *et al*, (2009, p. 85), declara que:

O Projeto requer um comprometimento coletivo por ser um particular de responsabilidades dos sujeitos envolvidos em conjunto, de maneira que a escola alcance um desenvolvimento pleno em todos os aspectos: humano – reconhecendo e valorizando o profissional e oportunizando o desenvolvimento social dos alunos, tendo como pano de fundo o desenvolvimento educativo.

Nesse sentido, a ação gestora se expande a partir da capacidade de mobilização desenvolvida pelo gestor face à necessidade de envolver todos os agentes no compromisso com a causa da educação como direito fundamental e de compromisso e responsabilidade de todos. Essa compreensão ampla demanda um conjunto de competências a serem desenvolvidas no exercício da função de diretor escolar.

Essas características devem estar presentes, cotidianamente, nas ações do profissional que atua ou pretende atuar como gestor escolar, hoje; considerando que não basta garantir o acesso da criança à escola, é necessário garantir que ela permaneça e tenha sucesso na aprendizagem. Esse é, sem dúvida, o maior desafio do gestor: zelar para que a escola cumpra o seu principal papel que é garantir o direito de aprender.

Percebe-se, portanto, que ser diretor é uma tarefa complexa e exige, além de conhecimentos técnicos, sensibilidade para lidar com os diferentes aspectos que perpassam os processos educativos.

Essa nova configuração atribuída à função do diretor escolar enquanto liderança dentro do espaço educativo, traz à tona a realidade de como são selecionados estes profissionais para assumir tão importante função na escola. Apesar de estar preconizado pela LDB nº 9.394/96 a organização de sistemas de ensino fundamentada em conceitos democráticos, compreendida pela maioria dos estudiosos e pela própria comunidade escolar, na maioria dos casos, como a eleição direta para os cargos de gestores escolares em instituições públicas, ainda temos, no Brasil, variadas formas de escolha destes profissionais para o exercício da função, dentre elas: eleição, concurso público, indicação política e processo seletivo.

1.2.2. Conceitos de Gestão

O termo gestão escolar no sentido macro e micro aparece na literatura como fortalecimento dos conceitos preconizados pela CF 88 e pela Nova LDB 9.394/96 que tratam dos princípios democráticos no ensino público, segundo Lück (2017, p. 33), a gestão educacional é uma expressão que ganhou evidência na literatura e aceitação no contexto educacional, sobretudo a partir da década de 1990, tendo em vista a necessidade de uma organização mais dinâmica e significativa das instituições de ensino.

Nesse cenário, a função do diretor escolar como responsável pela condução dos processos educativos na escola vem, a cada dia, dando ênfase a diversas reflexões sobre o significado da gestão escolar, as competências necessárias ao profissional e as implicações da sua atuação na aprendizagem e nas relações estabelecidas pelos membros da comunidade escolar. Assim, inicialmente, é preciso considerar como os conceitos dessa ciência foram introduzidos no âmbito educacional.

Proveniente da TGA o termo gestão surge juntamente à nova concepção de diretor escolar. A figura do diretor dotada da competência meramente administrativa e burocrática vai dando abertura para um profissional com múltiplas competências.

A globalização associada às novas demandas sociais decorrentes da tecnologias da informação e da comunicação e da necessidade cada vez mais efusiva do indivíduo em lidar com os desafios e transformações na sociedade conhecida como sociedade do conhecimento, na qual a economia impulsiona os diversos segmentos sociais a se tornarem mais eficientes, eficazes em suas resoluções, refletem também nas instituições educacionais, consequentemente na maneira de conduzir o trabalho no interior dessas instituições, sua organização, relação com a comunidade e perspicácia para responder prontamente aos anseios desse corpo social. Lück (2017, p. 15) afirma:

[...] que a gestão educacional, em caráter amplo e abrangente, do sistema de ensino, referente à escola, constituem-se em área estrutural de ação na determinação da dinâmica de qualidade de ensino. Isso porque é pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional, a partir do paradigma, ideário e estratégias adotadas para tanto.

Nesse sentido, faz-se indispensável repensar a prática dos gestores escolares, bem como, a formação destes profissionais, considerando a importância destes na garantia do direito de aprender, vislumbrando a atuação como uma posição de liderança que possibilita o diálogo dentro da escola, facilitando, mobilizando e articulando a participação de todos nos processos educativos. Assim, há a necessidade imediata de refletir de que maneira a atuação do gestor escolar é acompanhada pelas redes de ensino, como está garantida a formação e o apoio no que se refere às condições de trabalho para que haja uma efetividade na atuação no campo micro da gestão escolar. Sobre este empenho, concordamos com Paro (2015, p. 31):

Dada sua força ou capacidade de trabalho, o recurso subjetivo de cada trabalhador consiste, assim, em seu esforço na realização de ações que concorram para a concretização do objetivo. Convém lembrar que, na administração de uma empresa, não se trata do esforço de um indivíduo isolado, mas do esforço humano coletivo, ou seja, da multiplicidade de habilidades, forças, destrezas, conhecimentos, enfim as mais diferentes capacidades presentes nos diferentes componentes humanos da organização.

Desse modo, o trabalho do gestor, no seu campo de atuação, está interligado com o que preconiza o Projeto Político Pedagógico da escola e, conseqüentemente, com a formação do indivíduo, considerando as concepções que sustentam a sua formação.

1.2.3. Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar

A educação brasileira, portanto, fundamentada nos princípios de igualdade e liberdade apontados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, tem como finalidade o desenvolvimento integral do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania e a habilitação para o trabalho. Assim, temos os treze princípios preconizados na mesma Lei, Brasil (2018, p. 9), conforme se apresenta:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – Garantia de padrão de qualidade;
- X – Valorização da experiência extraescolar;
- XI – Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial;
- XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

A contextualização do que está impresso na Lei que rege a educação brasileira deve estar contemplada integralmente na condução dos processos educativos em nível macro e em nível micro. Consideramos como nível macro os sistemas de ensino e nível micro, porém não menos importante, a escola. Assim, Lück (2017, p. 23) evidencia que:

Destaca-se, a respeito dessa questão, que nenhuma ação setorial, por si só, é adequada e suficiente para promover avanços consistentes, sustentáveis e duradouros no ensino, e que dessa forma apenas consegue promover

melhorias localizadas, de curto alcance e curta duração. Daí por que a importância da gestão educacional, na determinação desse novo destino, uma vez que, a partir de seu enfoque de visão em conjunto e orientação estratégica de futuro, tendo por base a mobilização de pessoas articuladas em equipe, permite articular ações e estabelecer a devida mobilização para maximizar os resultados.

Nesse sentido, deve haver uma unicidade entre a compreensão de gestão da rede de ensino e dos profissionais que atuam em nível micro, isto é, na escola. No entanto, essa unidade não deve limitar ou verticalizar a atuação em si, mas deve convergir para a melhoria da qualidade de ensino.

Com isso, a compreensão dos conceitos de gestão deve permear todos os envolvidos, técnicos das secretarias e os profissionais que atuam nas instituições de ensino, quando, porém, esses conceitos se chocam e não se articulam dentro do mesmo sistema, não se pode afirmar que houve uma compreensão do que é gestão como concepção ampla para o ensino. Sobre essa questão, Lück (2017, p. 25) destaca:

Portanto, quando se fala sobre gestão educacional, faz-se referência à gestão em âmbito macro, a partir dos órgãos superiores dos sistemas de ensino, e em âmbito micro, a partir das escolas. A expressão gestão educacional abrange a gestão de sistemas de ensino e a gestão escolar. Este trabalho, que focaliza a gestão como conceito abrangente, envolve, necessariamente, os dois âmbitos de ação, em vez de focalizar exclusivamente a escola. Isso porque entende-se que sua concepção deve estar presente no sistema todo, a fim de que possa ser efetivamente praticada no estabelecimento de ensino.

Quando os sistemas operam restritos ao papel exclusivamente administrativo, as escolas seguirão caminhando, quase que na sua totalidade, sem considerar a amplitude que envolve a concepção de gestão escolar. Faz-se imprescindível perceber que a gestão não se limita ao controle e organização dos processos, mas consiste na articulação das múltiplas dimensões e diferentes pessoas envolvidas para o alcance dos objetivos traçados de maneira coletiva, vislumbrando a melhoria da qualidade do ensino ofertado. Assim, o enfoque da gestão escolar é resultado da mobilização e participação de todos, visto que não se detém a um único viés de atuação, mas consiste na descentralização e a corresponsabilidade na transformação da comunidade por meio da educação enquanto ação coletiva e social.

Nessa perspectiva, a ação do gestor escolar deve partir da necessidade de desenvolver habilidades para exercer o seu papel; sendo, portanto, sua ação compreendida pela

necessidade de fazer valer os princípios educacionais, garantindo a efetivação do direito de aprendizagem de cada criança matriculada, alinhando ações entre o âmbito macro e micro de gestão nos sistemas de ensino, integrando esforços para que a escola explore ao máximo seu potencial mobilizador no que se refere à qualidade do ensino público.

1.2.4. Dimensões da gestão, organização e planejamento do trabalho na escola

A gestão escolar considerada como atividade meio, está organizada em dimensões que permitam ao diretor ter uma visão do todo da instituição, de modo que cada ação mesmo tendo objetivos claros e definidos possam convergir para a execução do objetivo fim que é a formação integral da criança. Segundo Lück, (2009), a gestão escolar possui áreas e dimensões que a autora apresenta como área de organização e de implementação.

Em se tratando da apresentação das dimensões, Lück (2009) define que estas podem ser organizadas, para fins didáticos, em dois grupos: o primeiro grupo se refere às quatro dimensões de organização e o segundo grupo compreende as seis dimensões de implementação.

As dimensões de organização não promotoras diretas de resultados, isto é, estão voltadas para garantir a estrutura necessária para que haja disposição, distribuição e organização adequadas dos recursos. Nesse sentido, as dimensões de organização funcionam como o suporte indispensável para que as de dimensões de implementação possam executar com fluidez e eficiência suas ações.

Nesse enfoque, as dimensões de organização estão divididas em quatro: a primeira se refere aos fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar que indica a necessidade do gestor em conhecer a Legislação Educacional e os documentos norteadores que irão conduzir sua ação de maneira mais ampla, alicerçada em conceitos e convicções que ultrapassam o conhecimento empírico e o achismo que, muitas vezes, limita a ação dos gestores.

A segunda dimensão trata do planejamento e organização do trabalho escolar, clarificando a importância do planejamento para delinear as ações que possibilitam implementar projetos e dinâmicas de trabalho que atendam à necessidade da comunidade na qual a escola está inserida, considerando o que preconiza seu Projeto Político Pedagógico.

A terceira dimensão desse conjunto é o monitoramento de processos e avaliação institucional que aponta para a importante estratégia de acompanhar o que foi planejado de maneira contínua, suscitando a cultura da autoavaliação dentro da instituição, aprimorando

os processos, a partir da reflexão crítica dos resultados de maneira ampla, coletiva, integrando uma visão global e formativa, considerando os aspectos detectados como passíveis de melhoria.

Em se tratando da quarta dimensão, esta se ocupa da gestão dos resultados educacionais, faz-se necessário considerar que nenhuma ação é eficiente se não gerar resultados que impactem positivamente em seu campo de atuação. Desse modo, Lück (2009, p. 55) destaca que “por melhores que sejam os processos de gestão, pouco valor terão, caso não produzam resultados efetivos de melhoria na aprendizagem dos alunos.”

Desta forma, a finalidade das dimensões acima é ratificada por Lück (2009, p. 26), ao afirmar que:

As dimensões de organização dizem respeito a todas aquelas que tenham por objetivo a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e a retroalimentação do trabalho a ser realizado. Elas objetivam garantir uma estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar. Elas diretamente não promovem os resultados desejados, mas são imprescindíveis para que as dimensões capazes de fazê-lo sejam realizadas de maneira mais efetiva.

A apresentação das dimensões supracitadas confirma que na educação infantil existe uma evidente necessidade de se considerar o papel do gestor escolar frente aos processos como figura relevante para articular, mobilizar e perfazer ações que garantam a efetivação do direito de aprendizagem às crianças. Nesse aspecto, o documento apresentado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2009, às instituições de Educação infantil, intitulado Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, com o objetivo de operacionalizar parâmetros de qualidade apresentados nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) já fomentavam discussões sobre a importância de se estabelecer padrões mínimos de qualidade nesta etapa da educação básica.

Ainda sobre o papel do gestor e a melhoria da qualidade da educação, verifica-se a importância deste profissional com competências que garantam o fortalecimento das instituições de educação infantil e seu comprometimento com a qualidade do ensino público para o atendimento às crianças de 0 a 5 anos, consideradas as especificidades desta clientela.

Diante disso, é notório que as dimensões de organização, mesmo não estando destinadas, *a priori*, à promoção de resultados, ainda assim, são estas que irão garantir que, sendo bem compreendidas e aplicadas, os recursos promovam o esteio necessário às dimensões de implementação que serão apresentadas por Lück (2009), dando continuidade

às quatro dimensões de organização. Assim sendo, trataremos, a partir deste ponto do segundo grupo que compreende as seis dimensões de implementação. Sendo a quinta dimensão aquela que se refere à gestão democrática e participativa, a qual exige do gestor de maneira bastante enfática sua habilidade de mobilização de todos para o compromisso com a qualidade do ensino público, ressaltamos, especialmente, as instituições de educação infantil, nas quais há um fluxo de adultos que representam, por muitas vezes, as crianças neste espaço de discussão.

Para evidenciar a importância de espaços colegiados, nos quais a comunidade possa participar efetivamente, consideramos o entendimento de Libâneo *et al*, (2012, p. 451):

O conceito de participação fundamenta-se no princípio de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da própria vida. Como autonomia se opõe às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta dá-se pela participação na livre escolha de objetivos e processos de trabalho e na construção conjunta do ambiente de trabalho.

No que se refere à sexta dimensão elencada pela autora, Lück (2009, p. 82), trata-se da gestão de pessoas “[...] sua atuação coletivamente organizada, constitui-se, desse modo, no coração do trabalho de gestão escolar.” A escola, portanto, sendo um espaço de formação humana não pode se descuidar das pessoas que contribuem, na sua diversidade, para a interação, o diálogo e a vivência de experiências em grupo. Haja vista o que diz Lück (2009, p.81), “nenhuma escola pode ser melhor do que as pessoas que nela atuam e do que a competência que põem a serviço da educação”. Evidencia-se, neste contexto, a necessidade do profissional que atua na gestão escolar desenvolver o que já foi dito, as múltiplas competências, inclusive nas relações interpessoais.

A sétima dimensão aparece como uma alerta aos gestores escolares para observar que a gestão escolar contempla um trabalho multifacetado, no qual todas e cada dimensão se apresenta de maneira interligada. Vale ressaltar, contudo, a resistência ainda existente de gestores que delegam quase que completamente o trabalho pedagógico aos coordenadores, supervisores ou orientadores, alegando que essa é função da equipe pedagógica. A importância dessa dimensão é validada por Lück, (2009), ao afirmar que “a gestão pedagógica em uma das dimensões mais importantes do trabalho do diretor escolar que, embora compartilhada com um coordenador ou supervisor pedagógico, [...], nunca é a esses profissionais inteiramente delegada.”

A oitava se refere à gestão administrativa que compõe o conjunto de atribuições do gestor, nela está contida o zelo pelos bens da escola, visto que o patrimônio escolar é de todos, assim, Ferraz, (2012, p. 31) declara que é importante “conhecer mais sistematicamente a gestão de serviços e recursos de modo a observar a questão da preservação do patrimônio escolar, a captação e aplicação dos recursos financeiros e didáticos,” isto é, o patrimônio escolar é um bem comum e precisa ser bem utilizado, para tal, o gestor deve estar atendo para orientar e sensibilizar a comunidade para fazer bom uso, priorizando a aprendizagem das crianças.

No que se refere à penúltima dimensão, que trata da gestão da cultura organizacional da escola, traz a instituição como espaço de promoção e valorização da cultura, do reconhecimento e valorização das diferenças como forma de combater o preconceito. Sobre isso, Lück (2009, p. 116) defende que:

Uma escola é uma organização social construída pelas interações das pessoas que dela fazem parte, orientadas pelos seus valores, crenças, mitos e rituais. Uma escola, em seu sentido pleno e em sua essência, é uma realidade construída socialmente, pela representação que dela fazem seus membros.

Nessa perspectiva, as escolas constroem sua identidade a partir da sua pluralidade, tendo em vista que é composta por pessoas diferentes e singulares. Referenciando, Lück (2009, p. 116) evidencia que:

O conceito de cultura organizacional se refere, pois, às práticas regulares e habituais da escola, à sua personalidade coletivamente construída e amalgamada, a partir do modo como as pessoas, em conjunto, pensam sobre a escola como um todo; sobre o papel que a escola representa em sua comunidade e na sociedade em geral; [...]. Também se refere aos valores que expressam e traduzem em seus discursos comuns, em suas ações cotidianas e em sua comunicação e relacionamento interpessoal regularmente estabelecidos.

Após deslindar a dimensão antecedente, finalmente, apresentamos a décima dimensão que versa sobre a gestão do cotidiano escolar, da rotina e da regularidade dos processos educacionais na instituição. Para Lück (2009, p. 127), “o conceito de cotidiano escolar é importante por colocar em evidência a realidade da escola como ela é, que se constitui em elemento importante da ação educacional”. É o dia a dia, como acontecem as relações e interações na prática. Ainda segundo a mesma autora, (2009, p. 26):

As dimensões de implementação são aquelas desempenhadas com a finalidade de promover, diretamente, mudanças e transformações no contexto escolar. Elas se propõem a promover transformações das práticas educacionais, de modo a ampliar e melhorar o seu alcance educacional [...]

Ressalta-se, porém, a necessidade de evidenciar que as dimensões da gestão escolar apresentadas, separadamente, são postas para efeito de compreensão sobre o que envolve os processos educacionais, bem como, a organização da escola acontece, em quais aspectos se insere o empenho individual e coletivo de toda a comunidade escolar para que os resultados apareçam. Deve-se, portanto, atentar para a conjunção de todas estas dimensões para uma ação unificada, coesa e consistente. Definindo que as partes não podem estar isoladas, de tal modo que não funcionariam sem essa engrenagem.

Em se tratando do planejamento, este não fará sentido sem a participação dos agentes que compõem a unidade escolar. Desse modo, uma dimensão não subsistirá por si mesma, mas faz parte de uma coletânea de ações que, ao serem bem harmonizadas, convergem para que o todo funcione na concretização do maior objetivo de toda e qualquer instituição de ensino, garantir a melhoria da qualidade e a satisfatória aprendizagem de todos, de tal forma que alunos e crianças matriculados sejam inseridos e tenham garantidos os seus direitos com equidade.

1.3. Gestão democrática e participativa: construção da autonomia na escola

A gestão democrática na escola pública nasce do desejo de ampliar a participação da comunidade nos processos educacionais, bem como, de levantar a bandeira da qualidade do ensino público. É evidente que esta abertura não aconteceu de maneira branda e repentina, mas da luta e empenho de muitos pela implantação de espaços de diálogo na escola. Nesse sentido, vale lembrar que a Constituição Federal de 1988, no seu Artigo 206, inciso VI, assim como na LDB nº 9.394 de 1996 no seu artigo 3º, inciso VIII tratam da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras. Entretanto, é preciso considerar que mesmo com esse anseio da sociedade ter-se tornado real na forma da Lei, a maneira de conduzir a educação no Brasil não foi imediatamente adotada, tendo em conta que o modelo adotado pelos diretores escolares manifestava, na sua maioria ou quase que totalitariamente, a concepção de administração escolar centrada na figura do diretor de maneira verticalizada que servia exclusivamente aos interesses políticos.

Esse conceito de que o diretor manda e determina os destinos da escola e só a ele compete a tomada de decisão reafirma o autoritarismo ainda presente em muitas instituições no nosso país, tendo em vista que a mudança de uma postura autoritária para uma visão de gestão com participação coletiva, na qual as responsabilidades podem ser compartilhadas, não requer apenas uma mudança paradigmática, mas requer uma desconstrução de conceitos adquiridos ao longo do tempo.

Depois de 32 anos da CF e 24 anos da promulgação da LDB 9.394/96, a efetiva participação da comunidade nos espaços de tomada de decisão dentro da escola ainda é bastante tímida, especialmente na educação Infantil. Há muito o que se refletir sobre a importância de dar escuta à criança e respeitá-la enquanto sujeito de direito que traz em si todo potencial de ser protagonista e transformar o mundo à sua volta.

Além disso, há o conceito equivocado da concepção de profissionais que atuam na educação infantil, ainda como resquícios históricos de seu surgimento enquanto organização meramente assistencialista que deveria prover necessidades primárias das crianças provenientes de famílias menos favorecidas. Na atualidade, ainda existe em muitas ocasiões a manifestação tanto de maneira verbal quanto em algumas condutas de que qualquer pessoa serve para ser professor, gestor ou qualquer que seja a função na educação infantil, a considerar que para esta etapa, apenas o cuidar se torna suficiente. Para alguns, é a extensão da maternidade, da casa ou do seio da família.

Todas essas nuances, por vezes sutis, são evidenciadas quando se mostra a necessidade de fomentar discussões sobre a gestão democrática, participativa na educação infantil. Especialmente, quando essa participação se refere a ouvir às crianças. Muitas vezes, os adultos tendem a imaginar que a criança pequena não sabe ou não é capaz de manifestar seus pensamentos sobre o que sente, sobre o espaço e as relações, Vigotsky (2010, p. 13) defende que “a fala da criança é tão importante quanto a ação, no que se refere a atingir o objetivo. A fala e a ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão.”

Desse modo, evidencia-se a importância de construir a gestão escolar democrática com efetiva participação das crianças, manifestando-se nos espaços de discussão, dos quais o gestor escolar na educação infantil deve ser um incentivador por excelência, visto que é na interação com o outro que a criança aprende, constituindo-se ativa e participante nos processos da instituição. Nesse sentido, Paro (2015, p. 115) defende que “pela peculiaridade democrática e pública de sua função, o dirigente escolar precisa ser democrático no sentido pleno desse conceito.” Sob essa ótica, a gestão democrática se consolida no processo de

escuta da comunidade, a partir dessa escuta, o gestor amplia sua capacidade de visualizar o ambiente escolar considerando diferentes pontos de vistas e opiniões.

A prática de ouvir o outro transforma a maneira de atuar em diferentes dimensões da gestão, possibilitando conectar elementos indispensáveis à aprendizagem e à melhoria do ensino. Haja vista que considerar as crianças com suas vivências fora do espaço escolar oportuniza que as mesmas se sintam acolhidas e respeitadas. Considerando o que diz Paro (2015, p. 92):

Uma dessas implicações é que, por mais que se insista, os conhecimentos e informações não se transmitem sozinhos, isolados de outros elementos da cultura. Isto porque, para querer aprender, a criança ou o jovem deve pronunciar-se como sujeito, deve envolver sua personalidade plena, colocando em jogo os demais elementos culturais componentes dessa personalidade (valores, crenças, emoções, visões de mundo, domínio da vontade etc.).

Além de assegurar espaços de decisão coletiva, incluindo as crianças de maneira criativa, dinâmica, cabendo ao gestor escolar das instituições de educação infantil compreender que a expressão é um direito da criança, nisso Goldschmied; Jackson (2007, p. 24) ratificam que:

Se quisermos que elas cresçam como cidadãos ativos e participativos, entretanto, precisamos aceitar que mesmo às crianças menores deveria ser dada a oportunidade de expressar suas opiniões e sua parte na tomada de decisões, tão logo elas tenham competência para tanto.

O que se deve levar em consideração quanto à autonomia da escola é que não haverá uma instituição autônoma enquanto as pessoas que a compõem são externalizados aos processos de decisão, alheios ao Projeto Político Pedagógico que norteia à ação docente. Desse modo, é preciso ter clareza. Conforme Barba *et al* (2009, p. 132):

O conceito de autonomia da escola, além de ser complexo é uma abordagem nova dentro das instituições. E vem manifestando como um dos aspectos mais importante sob diferentes pontos de vista de entendimento, tanto pelo macro sistema como parte das instituições e, por ser complexo, merece um estudo através de referenciais teóricos que possam propiciar maior e melhor compreensão sobre essa nova abordagem nas instituições.

Nesses termos, consideramos que o conceito de autonomia está relacionado com tendências mundiais de globalização e mudança de paradigma que têm repercussões

significativas nas concepções de gestão educacional e nas ações dela decorrentes. Haja vista que, a autonomia não nasce de maneira imediata, mas é construída gradativamente, dada a complexidade das relações de poder, é preciso considerar, segundo Rodrigues (2010, p.), que “a gestão democrática, como mecanismo propulsor da participação, que possibilita que o poder da direção seja descentralizado e as decisões tomadas considerando o coletivo.” Assim, pode-se dizer que a descentralização do poder é um forte indicativo de que a prática gestora decorre de uma concepção baseada na cooperação, na consolidação de parcerias e na mobilização pela qualidade da educação.

É necessário considerar que a autonomia passa pela compreensão dos campos de atuação mencionados anteriormente como gestão macro e gestão micro. No que concerne à escola, vale ressaltar que ainda há vários desafios a serem superados, dentre eles o entendimento de autonomia como independência, limitada à efetivação da gestão na escola, totalmente desvinculada da gestão ampliada a nível de sistema de ensino, para Lück (2017, p. 63) “Em muitos programas de sistemas educacionais, a autonomia é entendida como o resultado de transferência financeira. Conforme se pronunciou um dirigente educacional, dando notoriedade a essa proposta: A autonomia é financeira, ou não existe.”

Para que a autonomia da escola alcance sua conotação como espaço de decisões colegiadas, considerando todas as instâncias legalmente instituídas em consonância com a secretaria à qual pertence sem perder de vistas as necessidades, anseios, especificidades e empenho dos conselheiros e demais representados, faz-se necessário que o gestor seja uma ponte de articulação entre secretaria, escola, comunidade e, a partir dessa conexão entre todos, a escola se torne atuante no sentido de assumir as responsabilidades em âmbito coletivo, a respeito do direito à educação, bem como, do compromisso de educar, garantindo que àquela comunidade disponha de uma escola para todos, mas com alto padrão de qualidade e um grau de autonomia conferido pela legitimidade da sua ação que se fortalece ao exigir da gestão, em nível de secretaria, a efetivação de ações que não estão ambientadas na esfera de poder da gestão escolar.

O processo de autonomia no âmbito da gestão educacional, desde a secretaria às unidades escolares, deve contemplar a legítima cooperação entre todas as instituições que a compõem, ressaltando práticas alinhadas, compartilhadas como instrumento de construção de conhecimento, superação de desafios, por vezes, semelhantes entre as comunidades, incentivo à cooperação e visão de responsabilidade coletiva pela educação pública de qualidade.

1.3.1. Fins e Princípios da gestão democrática

Conforme discorremos anteriormente, a gestão democrática nasce da necessidade da efetiva participação da comunidade nas decisões tomadas nas instituições públicas de ensino, porém essa presença, vista como parte integrante na instância de deliberações, com princípios bem definidos no Art.14 e 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96, assegurada pela Constituição Federal de 1988, mencionadas em momento antecedentes neste texto, ainda precisa avançar no que tange a sua efetivação nas instituições escolares. Assim, como princípio constitucional a gestão democrática se consolida na participação de todos, na transparência das ações pedagógicas e aplicabilidade de recursos, na autonomia da escola no que se refere à elaboração e execução de seu Projeto Político Pedagógico com vistas à necessidade e especificidades da comunidade atendida. Outro aspecto a ser considerado em uma escola democrática é o pluralismo de ideias que enriquece a diversidade, abrindo espaço para o fortalecimento do diálogo. No entendimento de Lück (2018, p. 54):

Democracia e participação são dois termos inseparáveis, à medida que um conceito remete ao outro. No entanto, essa reciprocidade nem sempre ocorre na prática educacional. Isso porque, embora a democracia seja irrealizável sem participação, é possível observar a participação sem espírito democrático. Neste caso, o que se teria é um significado limitado e incompleto de participação [...].

Cabe enfatizar que a participação é condição para a consolidação dos princípios democráticos. Porém, Lück (2018, p. 54) evidencia que “a democracia ultrapassa e transcende a participação, de que depende [...] se desenvolve incessantemente [...] mediante o dinamismo específico da estrutura organizacional [...] se efetiva a partir das pessoas e do espírito humano.” Nessa perspectiva, a gestão é verdadeiramente democrática quando os interesses individuais se esquivam e abrem espaço para o coletivo.

Ainda sobre a gestão democrática, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 25 de junho de 2014, Lei nº 13.005, tem a finalidade de integrar os esforços dos entes federados, através das 20 metas que compõem o documento no sentido de promover a melhoria da qualidade do ensino público no Brasil. O PNE trata nas metas 7 e 19 a respeito da consolidação e apoio à gestão e da qualidade do ensino público. Especificamente a meta 19 do PNE, Brasil (2015, p. 315), prevê:

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

Com o objetivo de subsidiar o monitoramento e a avaliação dessa meta, esta seção apresenta análises referentes a três de suas oito estratégias, elas são:

- 19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho e participação da comunidade escolar;
- 19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;
- 19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino.

Esse conjunto de estratégias definidas na meta 19 ratifica o que diz Lück (2018, p. 55) “no contexto democrático, direito e dever não são conceitos fixos e estabelecidos [...], mas, sim, ideias que se desdobram e se transformam continuamente pela própria prática democrática que, por si só, é criativa e dinâmica.” Considerando a tridimensionalidade das instâncias da federação brasileira que têm autonomia para organizar, nos seus sistemas de ensino, a escolha dos cargos nas escolas.

No entanto, fica evidente que a elaboração do Projeto Político Pedagógico deve ser coletiva, considerando as necessidades e singularidades de cada comunidade escolar. Essas peculiaridades podem ser apontadas em espaços, nos quais a comunidade escolar possa ser representada.

Nesse sentido, os conselhos escolares, agindo de maneira efetiva e democrática, serão instrumentos importantes na melhoria da qualidade da educação, visto que suas funções consultiva, deliberativa, fiscalizadora e mobilizadora concorrem para que a gestão escolar escute os anseios da comunidade através de seus pares, fortalecendo a participação e envolvimento dos segmentos existentes, visto que passam a se sentirem parte dos processos

educativos, contribuindo para a democratização da educação e a melhoria do ensino público, a partir da disseminação de educação como direito constitucional a ser assegurado por toda a comunidade, sem tirar dos entes federados a responsabilidade de ofertar condições, através de efetivas políticas públicas destinadas a este fim.

1.3.2. Conselho escolar: espaço de democratização da gestão e a mobilização pela educação infantil pública de qualidade

A preocupação com a qualidade na oferta do ensino nas instituições públicas do Brasil é um marcador histórico na marcha pela democratização da educação. Mesmo que os conselhos nos seus mais diversos formatos, finalidades e atribuições nasceram de uma trajetória histórica com registros que apontam para mais de três milênios de existência. Conforme Ministério da Educação - MEC (2004, p. 13):

Os registros históricos indicam que já existiam, há quase três milênios, no povo hebreu, nos clãs visigodos e nas cidades-Estado do mundo greco-romano, conselhos como formas primitivas e originais de gestão dos grupos sociais. A Bíblia registra que a prudência aconselhara Moisés a reunir 70 anciãos ou sábios para ajudá-lo no governo de seu povo, dando origem ao Sinédrio, o Conselho de Anciãos do povo hebreu. Ao analisar a constituição das cidades-Estado, entre os séculos IX e VII a.C., no livro História da cidadania, organizado por Pinsky (2003), Norberto L. Guarinello observa que a solução dos conflitos crescentes, resultantes da cada vez mais complexa vida grupal, não podia ser encontrada nas relações de linhagem ou numa autoridade superior, mas deviam ser resolvidos comunitariamente, por mecanismos públicos.

Tais afirmações nos permitem, segundo o Caderno do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselho Escolares, MEC (2004, p. 15), observar a origem mais remota da política, como instrumento de tomada de decisões coletivas e de resoluções de conflitos, e do Estado, que não se distinguia da comunidade, mas era a sua própria expressão, percebe-se que o conselho sempre apresentou um princípio de coletividade.

No Brasil, no entanto, os conselhos já nascem sob a forte manifestação do poder centralizado, o roteiro histórico se inicia com o conselho dos notáveis, a participação popular não era bem-vinda, pois seus saberes eram considerados irrelevantes nas esferas de poder. Para esta análise, consideramos o que referenda MEC (2004, p. 18), afirmando que:

O Brasil se instituiu sob o signo e imaginário das cortes europeias, que concebia o Estado, no regime monárquico, como coisa do Rei. Mesmo com o advento da República (Respublica), a gestão da coisa pública continuou fortemente marcada por uma concepção patrimonialista de Estado. Essa concepção, que situava o Estado como pertencente à autoridade e instituiu uma burocracia baseada na obediência à vontade superior, levou à adoção de conselhos constituídos por notáveis, pessoas dotadas de saber erudito, letrados. Conselhos de governo, uma vez que serviam aos governantes. O saber popular não oferecia utilidade à gestão da coisa pública, uma vez que esta pertencia aos donos do poder, que se serviam dos donos do saber para administrá-la em proveito de ambas as categorias.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação datado de 1932, e, posteriormente, nos anos de 1980 busca a articulação dos movimentos sociais pela redemocratização no país, tanto no contexto político quanto nas instituições públicas, resultando na Carta Magna Brasileira de 1988. Nela, os princípios da participação e os ideais de poder compartilhado, avançam para todos os âmbitos da sociedade, sendo a escola um dos principais ambientes de combate às desigualdades sociais. No entanto, a normatização dos conselhos escolares acontece com a promulgação da LDB 9.394/96.

Sendo, pois, o conselho escolar é uma ferramenta de fortalecimento da gestão escolar não significa que esta participação seja concebida de maneira descomplicada. Visto que Lück, (2018, p.44) enfatiza que “Participar implica compartilhar poder, vale dizer, implica compartilhar responsabilidades por decisões tomadas em conjunto como uma coletividade e o enfrentamento dos desafios de promoção de avanços, no sentido de melhoria contínua e transformações necessárias.”

Participar, nesse sentido, é conhecer a realidade, intervir, assumindo riscos, responsabilidades e sentir-se parte, sentir que sua participação nas deliberações pesa nos resultados de uma ação coletiva. Assim, concordamos com Lück (2018, p. 47), que “a participação, em seu sentido pleno, corresponde, portanto, a uma atuação conjunta superadora das expressões de alienação e passividade, de um lado, e autoritarismo e centralização, de outro, intermediados por cobrança e controle.” No intuito de fomentar a atuação do conselho escolar, faz-se indispensável que o gestor motive a equipe e a comunidade a caminharem na compreensão de que a construção da escola melhor para seus filhos, para a comunidade se faz quando todos se propõem a unir esforços com objetivos comuns.

É oportuno pensar que, segundo SMED (2020, p. 18), "a criança vive sua infância no presente, não é alguém que está se preparando para a vida, por isso precisamos estar atentos ao que ela sabe e como experiencia o mundo." Desse modo, garantindo que essa fase seja vivida com todas as possibilidades e direitos assegurados por toda a rede de proteção.

1.3.3. Financiamento da educação e autonomia da gestão financeira nos centros de educação infantil

O financiamento da educação não está desvinculado da qualidade do ensino, tampouco do entendimento de educação como direito constitucional. Para fazer uma relação entre esses três elementos, faz-se necessário uma contextualização histórica que aponte em que período a educação constituiu-se um direito fundamental. É inevitável não reconhecer a herança da Revolução Francesa para a educação e os direitos humanos, considerando os ideais iluministas.

Nesse contexto, podemos mencionar: a insatisfação popular e as evidentes desigualdades sociais, os privilégios da aristocracia francesa que contrariavam a sociedade burguesa, a crise econômica, conflitos externos, a fome que foi intensificada pelos prejuízos dos camponeses em razão do inverno rigoroso que castigou a colheita pressionaram a disseminação das ideias centradas na razão. Como resultado, os iluministas ganharam força na defesa da separação de Estado e Igreja, provocando o declínio do absolutismo da aristocracia francesa.

Em meio a todos esses acontecimentos, esse período foi extremamente importante, tendo em vista que foi instituído o ensino público gratuito e redigida a Declaração dos Direitos Humanos. Outro movimento marcante foi a mudança nos processos de produção artesanais para os processos de industrialização que impulsionavam o crescimento econômico em toda a Europa, e, por conseguinte, exigia mão de obra mais qualificada. Portanto, havia a necessidade de massificação do ensino público para que todos tivessem acesso ao mínimo de escolarização. A disseminação das fábricas traz o nascimento das instituições de educação infantil que surgem para resguardar as crianças dos pais trabalhadores. Segundo Ministério da Educação - MEC (2006, p. 12):

A discussão acerca da ideia da educação como um direito universal do homem remonta à Revolução Francesa e está posta na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 e, ainda, na Declaração Universal dos Direitos

do Homem, proclamada em 1948, pela Organização das Nações Unidas, após a Segunda Guerra.

Instituída com direito universal do homem, a educação avança para o atendimento a todos, saindo do atendimento restrito à classe privilegiada economicamente para um atendimento de massa. No entanto, é relevante reconhecer que a qualidade perseguida até os dias atuais era ausente desde que a oferta desse direito chegou às classes menos abastadas. Se havia por um lado a necessidade de mão de obra mais qualificada e interesse econômico no capital humano, havia, também, uma demanda que até então não estava inserida no contexto educacional, crescendo de modo exponencial.

É evidente que a oferta da educação, impreterivelmente, estava na dependência de financiamento para que a mesma se concretizasse mesmo que não tivesse como seu maior princípio a qualidade. Portanto, MEC (2006, p. 13), para que o direito à educação seja garantido, é preciso que se lute para o estabelecimento de mecanismos legais que definam as obrigações e os compromissos governamentais, além da luta de todos para o que está estabelecido.

No Brasil, a escolarização era considerada dispensável, tendo em vista que a grande maioria da população morava em colônias rurais. Mas, os Jesuítas interessados em catequizar índios, ensinam também algumas letras aos filhos dos colonos. Com a expulsão dos Jesuítas, o processo de escolarização continuou sendo privilégio das elites, mesmo com a chegada da família real ao Brasil, não havia interesse na educação popular.

No século XX, cem anos depois dos países europeus, o Brasil começa o processo de industrialização que ganhou força com a crise do café e a chegada dos imigrantes, após a Segunda Guerra Mundial; fatos que provocam investimentos em máquinas e, conseqüentemente, necessidade de mão de obra qualificada. Nessa fase, a educação se popularizou. No entanto, o acesso à educação se limitava ao ensino primário. Em Constituições anteriores a de 1988 já se fazia referência a gratuidade do ensino. Vejamos, MEC (2006, p. 14):

As diferentes Constituições brasileiras sempre fizeram referências à educação, em que pese essas referências aparecerem de forma mais abrangente em algumas e em outras de forma mais restrita. A Constituição de 1934 apresenta muitas inovações e alguns avanços em relação às definições educacionais. Essa Constituição traz um capítulo inteiro dedicado à educação, e estabelece, no art. 149, que a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes

proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva no espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

No Brasil, no que se refere a existência da oferta do ensino público, está constitucionalizada. Porém, essa oferta foi assegurada através de políticas públicas? Esse é um questionamento que deve ser feito quando nos reportamos à luta pela garantia da qualidade do ensino público, tratando da oferta além do acesso, mas com vistas à efetivação desse direito com todos os aspectos legais que implicam o ato de educar como sinônimo de formação integral para o exercício da cidadania. Neste sentido, inter cruzam-se fatores que não podem ser desconsiderados, dentre estes: os espaços de participação da comunidade, sua importância para o fortalecimento dessa luta e sua relação com o processo de autonomia das instituições de ensino. Assim, conforme, MEC (2006, p. 13):

[...] para que o direito à educação seja garantido, é preciso que se lute para estabelecimento de mecanismos legais que definam as obrigações e os compromissos governamentais, além da luta de todos para que o que está estabelecido em lei seja efetivamente cumprido. No caso brasileiro, a ideia da educação garantida efetivamente à população, enquanto uma obrigação aparece desde a época do Império, quando algumas províncias declararam a obrigatoriedade do ensino primário. A questão do direito à educação também se fez presente nas diversas Constituições brasileiras e a gratuidade, que aparece na Constituição Federal de 1824, coloca o Brasil entre os primeiros países do mundo onde a educação gratuita aparece na legislação, sem que, no entanto, fosse transformada em política pública e garantida efetivamente à população.

Feita essa breve trajetória sobre a instituição da educação, percebe-se que não basta que a Constituição Federal e outros documentos normatizem esse direito, faz-se indispensável que a escola possa, compreender o que está posto no documento do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, MEC (2006, p. 16), sobre a importância de “discutir a legislação, as políticas e gestão da educação básica é um desafio para todos [...]: professores, direção, pais, funcionários, estudantes e comunidade local, no sentido de fazer valer o direito à educação e à escola de qualidade [...]”.

Tomando consciência de que para que tenhamos esse direito fundamental assegurado, deve haver políticas de financiamento. Considerando MEC (2006, p. 16), o Brasil “apresenta uma dívida social significativa no que se refere à garantia da oferta regular

de ensino, sobretudo na educação infantil [...], além da necessidade de se alcançar efetivamente a qualidade social de toda a educação básica.”

É importante salientar que em se tratando de financiamento, a educação brasileira passou por vários momentos desde o trabalho de catequese dos Jesuítas, passando pela Reforma Pombalina, com o subsídio literário, e, seguindo até a promulgação da Constituição Federal de 1988, considerada a Constituição Cidadã, esta, por sua vez, apresenta, também, a retomada da redemocratização do ensino definindo padrões de organização do ensino público no país, mencionando o regime de colaboração, Brasil (2016, p. 124) que traz no Art. 211:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. (EC nº 14/96, EC nº 53/2006 e EC nº 59/2009).

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

Lembrando que a respeito da educação infantil, os municípios deverão atuar de maneira prioritária no atendimento à educação infantil e ensino fundamental.

Em seguida, a referida CF, Brasil (2016, p. 125) no Art. 212 sobre a origem e aplicação dos recursos dispõe que:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (EC nº 14/96, EC nº 53/2006 e EC nº 59/2009)

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no caput deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

Considerando a complexidade do que ancora o financiamento educacional, sua trajetória e a relação com a qualidade do ensino público face à autonomia da gestão financeira nos centros de educação infantil, bem como, nas demais modalidades de ensino, há imperativa necessidade de abrigar essa discussão à luz dos artigos mencionados na Constituição Federal de 1988.

Nessa lógica, percebe-se que para concretizar o que está posto na Carta Magna Brasileira há que se fomentar políticas públicas que tornem o direito uma ação efetiva para os brasileiros.

Além da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Plano Nacional de Educação, a Lei Orgânica dos Municípios e as Constituições estaduais contribuíram para o estabelecimento de diretrizes para a organização do ensino em todo país, conforme, MEC (2006, p. 18)

[...] bem como, as ações e políticas a serem efetivadas visando garantir o acesso, a permanência e a gestão democrática, como também a qualidade da educação. Como podemos perceber, as leis são fundamentais à regulamentação do sistema educacional brasileiro no que se refere às políticas, aos programas, às ações e, sobretudo, ao financiamento das diferentes etapas da educação básica.

Enfim, é explícito que para discutir autonomia no âmbito da gestão financeira tanto na esfera dos entes federativos, quanto nas instituições de educação infantil, torna-se inevitável que aprofundemos a discussão sobre o financiamento, fator substancial para uma compreensão do que está relacionado às competências de gestão educacional no campo de ação do poder público (federal, estadual ou municipal, secretarias e gestão escolar). Nesse sentido, vale destacar as principais diferenças entre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) criado pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, regimentado pela Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano. Observa-se que o ensino médio e a educação infantil não estão contempladas neste Fundo. Posteriormente, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) instituído pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e pelos Decretos nº 6.253 e 6.278, de 13 e 29 de novembro de 2007, respectivamente. O FUNDEB trata a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

Consideramos, pois, que o FUNDEF teve 10 anos de vigência, até 2006, enquanto o FUNDEB, 14 anos, até 2020, a abrangência do primeiro era apenas o Ensino Fundamental

da 1ª a 8ª séries, enquanto o segundo abrangeu a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Para validar o que foi dito está posto no PNE, Brasil (2015, p. 336) que:

O investimento público em educação tem se expandido ao longo dos últimos anos no Brasil. Com o instituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), houve expansão das fontes de recursos dos fundos estaduais destinados obrigatoriamente à educação básica. A partir de 2006, houve um crescimento mais pronunciado, pelo menos em parte, devido à instituição do Fundeb e à necessidade de aumentar a oferta de vagas em razão da expansão do ensino fundamental, da educação infantil e das creches.

A gestão financeira nos centros de educação infantil, apesar de importante aspecto do processo de autonomia, gestão democrática e participativa, não pode ser realizada isoladamente, considerando que os recursos que são de competência e gerenciamento dos conselhos escolares são montantes advindos de programas de assistência financeira, com caráter apenas suplementar, tais como, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Por esse ângulo, Lück (2009, p. 113) observa:

A gestão financeira da escola pública, mesmo que descentralizada, deve receber todos os cuidados estabelecidos pela legislação do serviço público, tal como estabelecido na legislação. Em vista disso, compete ao diretor escolar conhecer a legislação nacional, a estadual e as normatizações do sistema ou rede de ensino a que pertença.

É a maneira de administrar os recursos com transparência, responsabilidade, observando e discutindo as prioridades na elaboração de um Plano de Execução Financeira com base na visão dos segmentos representados pelo Conselho Escolar que confere a verdadeira autonomia à escola no que concerne à gestão de recursos. Lück (2009, p. 112) afirma:

Portanto, todo diretor de escola assume responsabilidade pela gestão de recursos financeiros de montante variável, de acordo com o número de seus alunos e as fontes de recursos disponíveis. Essa gestão é exercida com o apoio de uma estrutura colegiada (Caixa Escolar, Conselho Escolar, Associação de Pais e Professores ou semelhante), que se constitua em uma personalidade jurídica própria, sem fins lucrativos, formada por pais, professores, alunos e funcionários da escola uma das estratégias.

Compreende-se na sucessão do que está colocado sobre autonomia da gestão financeira nos centros de educação infantil, que esta se apoia nos fazeres da gestão escolar com efetiva participação do colegiado, compreendida, nesse sentido, como autêntica maneira de conduzir uma das dimensões de implementação que é a Gestão Administrativa de maneira descentralizada, em conformidade com a legislação.

CAPÍTULO 2.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação da aprendizagem na educação infantil é, especialmente, um processo de reflexão da prática docente, podendo apontar infinitas possibilidades de realinhamento das atividades ofertadas às crianças, indicar lacunas na formação inicial ou continuada, bem como, evidenciar a necessidade de discutir as concepções que estão intrínsecas nos fazeres de cada docente. Considera-se importante ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais, desde 2010, orientam que as instituições de educação infantil procedam a supervisão do trabalho pedagógico e da avaliação sem objetivo de promover, classificar ou selecionar. Assim, é preciso refletir a avaliação.

Sob esse aspecto, fica evidente que a educação infantil não tem caráter preparatório para o ensino fundamental, visto que o processo de articulação entre as duas etapas da Educação Básica deve ocorrer considerando as especificidades das crianças.

Vale ressaltar, porém, que o atendimento às crianças de 0 a 5 anos passa, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a ser dever do Estado. Além disso, a LDB, Lei 9.394/96, em seu Artigo 29, menciona a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Com Emenda Constitucional nº 59/2009, a educação infantil passa a ser obrigatória; isto é, não é apenas dever do Estado ofertar educação infantil à população de 0 a 5 anos, mas passa a ser imperativa a matrícula das crianças com idade a partir de 4 anos.

Com a seguridade da educação infantil na Legislação, surge a necessidade de reorganização dos currículos, e, paralelamente, da avaliação da aprendizagem, visto que a educação infantil deixa de ser compreendida, segundo Brasil (2017, p. 35) “[...] como uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental.” Situava-se, portanto, fora da educação formal, a partir da década 1980 com a CF de 1988, a educação infantil passa a ser incluída na Educação Básica, porém com características próprias e sem finalidade de promoção, classificação ou aprovação para a etapa seguinte.

A avaliação da aprendizagem é um assunto que suscita muitas discussões, estudos e pesquisas em todas as modalidades de ensino. A mesma já teve caráter punitivo, classificatório e, atualmente, considerada como instrumento de reflexão que se transporta do

agente aprendente para ação de quem ensina, de maneira dialógica, a concepção de avaliação passa a ter a conotação de reflexão dos processos, dos métodos, e recursos como parte integrante da aprendizagem; assim, a avaliação não tem fim em si mesma. A respeito da visão sobre o ato de avaliar, percebe-se, segundo Araújo *et al* (2017, p. 415):

[...] avaliação educacional, ao longo dos tempos históricos, agregou propósitos e características ligadas ao controle, à classificação, à competição, à premiação e à punição. Desde as primeiras provas escritas no período jesuítico até os testes padronizados da sociedade contemporânea, encontramos a valorização da atribuição de prêmios para os alunos e para as escolas que conseguem se destacar nas habilidades de leitura e escrita.

Nesse contexto, as discussões sobre avaliação têm ganhado espaço no âmbito da educação infantil, tendo em vista, a complexidade que envolve o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 5, alargando as análises sobre o como, o para quê e o porquê avaliar na educação infantil, considerando as singularidades desta etapa da Educação Básica. Furtado e Paiva (2007, p. 40), afirmam que é necessário entender a “[...] avaliação como uma ferramenta que deve proporcionar reflexão e tomada de posicionamentos por parte do professor, requer uma concepção de avaliação como processo e não em razão de um resultado final.” Sob esta ótica, percebe-se que a avaliação, nesta etapa, torna-se um processo fixado na reflexão contínua do professor sobre a ação pedagógica, envolvendo a criança ativamente na construção do conhecimento.

Quando falamos sobre avaliação na educação infantil, não há uma relação unilateral, sendo, pois, a criança um ser curioso, questionador e que está, constantemente, observando o mundo à sua volta. Assim, em um processo de interação, observação, adulto e criança constroem uma trajetória marcada pelos avanços e desafios constatados em uma relação horizontal, cooperativa em uma relação de troca, vivenciando e experimentando diversas possibilidades de descobrir e sentir espaços, sentimentos, emoções que vão se delineando neste contexto cheio de significados.

Cabe salientar que, nessa perspectiva de avaliação como instrumento de reflexão para a melhoria do ensino ofertado nas instituições de educação infantil, esse conceito se torna bem mais amplo, dada a necessidade de tratar a avaliação como possibilidade de troca entre escola e família. No entanto, evidencia-se também a oportunidade de refletir concepções que perpassam o fazer pedagógico, não como ação isolada do professor, mas no contexto do Projeto Político Pedagógico, as compreensões sobre criança, infâncias, aprendizagem, bem como, as condições de trabalho em que estão sendo desenvolvidas as atividades. Avaliar

contempla a percepção do papel de cada agente na instituição numa visão formativa, contínua e de cooperação.

Partindo do pressuposto do projeto educativo como instrumento coletivo de construção da autonomia dos centros de educação infantil e instituições equivalentes, torna-se claro o que diz, MEC (2015, p. 33) “a avaliação não pode se basear em juízos subjetivos. Ao contrário, precisa submeter os diferentes elementos e práticas do contexto educativo a uma observação e investigação sistemáticas.”

Sob esse critério, é indispensável avaliar o que diz Paro (2015, p. 20) sobre a atuação do gestor:

A valorização exacerbada do papel do diretor escolar é empregada às vezes como mero alibi para as causas do mau ensino, por parte de autoridades governamentais e indivíduos interessados em minimizar a carência de recursos e os baixos salários dos profissionais da educação. Tais pessoas atribuem ao diretor a responsabilidade quase total pelos destinos da escola.

A avaliação no âmbito institucional possibilita a visão da instituição de maneira ampla, no entanto, convém atentar para a delimitação do campo de atuação dentro da gestão educacional, reconhecendo o que é de competência do gestor escolar e o que compete à gestão macro na dimensão da gestão do ensino público. Ainda sobre isso, Paro, (2015, p. 20) aponta que:

[...] não deixa de ser procedente a importância dada ao diretor pela população de modo geral, porque é ele que, de acordo com a lei, responde, em última instância, pelo bom funcionamento da escola – onde se deve produzir um dos direitos sociais mais importantes para a cidadania.

A perspectiva da avaliação na educação infantil sob uma visão sistêmica, conforme o documento intitulado Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, MEC (2009, p. 15): “Objetiva traduzir e detalhar esses parâmetros em indicadores operacionais, no sentido de oferecer às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de educação infantil um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho.” Nesse sentido, a avaliação institucional tem a finalidade de promover momentos de análise dos aspectos pedagógicos, de infraestrutura, relação escola e comunidade; considerando o olhar coletivo, isto é, a participação de todos os envolvidos, pais/responsáveis pelas crianças, professores, gestores e demais funcionários da escola.

Nota-se que este tipo de avaliação amplia a possibilidade de envolvimento da comunidade, tendo em vista que o olhar de quem recebe o serviço ofertado pode trazer vários aspectos e nuances que não são observados por quem oferece o serviço. Nesse foco, compreende-se a importância da avaliação institucional enquanto instrumento valioso para a elaboração de um plano de ação que valide as necessidades reais da comunidade, sendo factível e exequível, tendo em vista que em muitos aspectos, especialmente os aspectos de manutenção e infraestrutura são de competência da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMED. Cabendo a escola, após realização da avaliação instituição, elaborar o plano de ação e encaminhá-lo com relatório das discussões ao órgão competente, nesse caso, à SEMED, para que execute as ações que não estão contempladas no âmbito da gestão escolar. A partir do plano, a instituição pode entender melhor os “seus pontos fortes e fracos, [...] intervir para melhorar sua qualidade, de acordo com suas condições, definindo suas prioridades e traçando um caminho a seguir na construção de um trabalho pedagógico e social significativo.” MEC (2009, p. 15).

Essa publicação trouxe a possibilidade de promover a autoavaliação nos centros de educação infantil, creches e unidades equivalentes com a participação da comunidade, estimulando que gestores e professores se articulassem junto à comunidade para avaliar como os processos educativos estavam acontecendo dentro da escola.

Luckesi, (2019), defende que a avaliação enquanto “[...] prática educativa, tem, [...], a possibilidade de nos revelar a qualidade dos resultados de nossa ação. Com base neles, podemos decidir por investir mais e mais; ou se decidimos nada mais fazer [...]”. O autor continua afirmando que “o ideal para um gestor seria decidir investir mais, e mais, até obter os resultados desejados”. Portanto, o ato de avaliar não tem fim em si mesmo, bem como, não pode ser uma sentença para o professor. A avaliação, no sentido pleno, serve para detectar o que foi alcançado, refletir sobre o que não foi atingido, analisar as possíveis circunstâncias que dificultaram o êxito e, a partir desse ponto, traçar novos caminhos ou repensar estratégias. Assim sendo, a avaliação se torna um novo ponto de partida para novas conquistas no projeto educativo.

Com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, questão da avaliação na educação infantil amplia as discussões, considerando que, nesta etapa, a ideia preconizada na maior parte do texto dedicado à educação infantil trata da observação e dos registros que devem ser realizados. A essência da avaliação nesta etapa é de continuidade, rompendo totalmente com a ideia de promover, selecionar ou classificar.

Torna-se, relevante destacar a atenção dada a transição da educação infantil para o ensino fundamental. É necessário que os registros elaborados durante a primeira etapa subsidiem os professores que irão receber a criança para que conhecendo sua trajetória, a transição ocorra de modo equilibrado. Assim, é importante que o gestor escolar esteja atento ao monitoramento dos processos com vistas à aplicabilidade do que determina a legislação educacional quanto à avaliação na educação infantil e promova diálogo entre a família, bem como, com a escola que vai receber a criança. Nesse contexto, a BNCC, MEC, (2017, p.53), evidencia que:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.

A postura adotada pela gestão escolar no sentido de apoiar às famílias, acompanhar e dar suporte aos professores das crianças que passarão pela transição e dialogar com as escolas que irão dar prosseguimento ao trabalho, certamente, fará grande diferença neste processo. Haja vista o que diz a BNCC, MEC (2017, p. 53):

Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar.

Em sistemas educacionais coesos, com perspectivas de gestão articuladas e colaborativas, esse trâmite acontece com maior naturalidade, considerando o alinhamento das práticas existentes entre as duas etapas de ensino e a cooperação existente entre as unidades de ensino.

2.1. Avaliação da Aprendizagem e sua relação com o planejamento na educação infantil

Após discorrermos sobre as concepções de avaliação na educação infantil no contexto mais amplo, trataremos da avaliação da aprendizagem com crianças de 0 a 5 anos. Considerando a atuação mais voltada para o planejamento das atividades e as relações construídas com as crianças e estas com seus pares nas salas de referências, bem como, nos mais diferentes espaços.

Concebendo o princípio da avaliação como prática reflexiva e contínua, fazendo uso de diferentes registros que oportunizam o acompanhamento das aprendizagens, tanto pelo professor de educação infantil quanto pelos adultos responsáveis pelas crianças e, o mais importante, pelas próprias crianças que devem atuar como agentes desse processo, contribuindo, inclusive na elaboração dos registros junto ao adulto que o fará sistematicamente, objetiva-se garantir o que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, MEC (2010, p. 29):

- ✓ A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- ✓ Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- ✓ A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança [...];
- ✓ Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- ✓ A não retenção das crianças na Educação Infantil.

A avaliação, na perspectiva das DCNEI, é um instrumento de verificação das práticas pedagógicas para garantir que os direitos de aprendizagem sejam garantidos, através de registros sistemáticos que oportunizem às famílias acompanhar o desenvolvimento das crianças e o trabalho realizado pela instituição. No entanto, os registros são, potencialmente, ferramentas de reflexão à disposição do docente, sem finalidades de promover a criança ou classificá-la, mas para oportunizar que haja um acompanhamento efetivo dos avanços no desenvolvimento de cada uma, ofertando subsídios para o planejamento das atividades

pedagógicas que contemplem as especificidades de cada grupo etário, respeitando a individualidade de cada criança.

Alguns apontamentos podem ser feitos em relação à avaliação na redação do Capítulo 3 da BNCC (2017, p. de 35 a 55), que trata da etapa da Educação Infantil, dentre estes, o que se refere ao ato de avaliar como o conjunto de práticas voltadas para as observação e registros referentes à aproximação de cada criança dos objetivos de aprendizagem. No texto, fica evidente que essa prática deve ser compartilhada, isto é, as crianças são participantes ativos no momento de registrar os avanços na sua trajetória de aprendizagens. Sobre essa compreensão, Rizek (2018, p. 1) afirma que:

A Base de Educação Infantil tem a maior parte do texto dedicada ao que é essencial para cada corte etário. De maneira sucinta, o texto dá indícios sobre essas questões. Nela, aparecem questões fundamentais. Por exemplo, ela diz que cada professor precisa observar, registrar e fazer um acompanhamento muito de perto das aprendizagens, das aproximações das crianças e como elas vivem todas as propostas a partir dos campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem.

Nesse sentido, o professor de educação infantil precisa oportunizar através de diferentes espaços, visto que, segundo a BNCC, (2017, p. 44) “[...] as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências[...]”. Assim, o professor precisa contemplar no planejamento uma boa organização, percebendo-se como alguém que apoia, interage e incentiva a criança a percorrer seu próprio caminho, construindo juntos situações significativas e desafiadoras no processo de aprendizagem.

No entanto, em alguns momentos, as questões levantadas pela BNCC sobre a implementação de um currículo no qual a criança e o adulto construam juntos, permitindo que a criança seja colocada como protagonista, encontra resistência por parte de professores que entendem a educação infantil como momento antecedente ao ensino fundamental, priorizando a escolarização. A esse respeito, Haddad (2020, p. 11) observa que:

Vemos então duas lógicas se anunciarem, a lógica da vida e lógica da escolarização. Uma lógica que possibilita que a criança seja protagonista sem deixar de ser assistida e apoiada pelos adultos, que as crianças possam transitar pelos diversos ambientes, mesmos os bebês, que os adultos se sentem

à mesa e comam com as crianças e cujas atividades fazem parte da rotina, de toda uma dinâmica de uma rotina doméstica. [...]

Por fim, avaliar a aprendizagem na educação infantil é expandir o conceito de criança, infâncias, é reconhecer as diversidades nos modos de perceber o mundo e expressar sentimentos. É imprescindível, portanto reconhecer a relação existente entre o ato avaliativo, enquanto reflexão da prática e o ato de planejar enquanto oportunidade de ajustar caminhos, partindo da reflexão suscitada na observação durante os momentos avaliativos. Desse modo, avaliar não é uma atividade fim, mas uma atividade meio que encaminha o professor para um planejamento mais eficiente e em consonância com as necessidades e interesses apresentados pelas crianças.

Portanto, segundo Fonseca (2012, p. 25), é “urgente, transformar práticas tradicionais em propostas mais interessantes e inteligentes que permitam à criança a construção de seu conhecimento de uma forma mais participativa e enriquecedora.” Esse olhar sensível e crítico do professor ao planejar, ao organizar um espaço para as atividades deve estar sempre atento, focado em apoiar, caminhar junto, despertar a curiosidade, ofertar possibilidades para quem faz da aprendizagem algo prazeroso, constante, pois, para a criança aprender é descobrir modos de fazer e refazer, é imaginar, questionar. Desse modo, a criança vai construindo seus trajetos, enriquecendo seu repertório. Para tal, essa interação entre a criança e o adulto deve ser pautada na troca e na observação contínua na qual a criança participa ativamente.

2.1.1. Prática docente e avaliação da aprendizagem na educação infantil: trajetória da criança, conquistas, avanços e possibilidades de aprendizagem

Ainda tratando do que se refere ao ato avaliativo na educação infantil, faz-se indispensável discorrer sobre a relação entre prática docente e avaliação da aprendizagem na educação infantil como uma atividade complexa que requer do professor conhecimentos relativos ao desenvolvimento infantil e à avaliação enquanto processo de reflexão contínua. Além disso, torna-se oportuna a apropriação dos documentos que norteiam a avaliação nesta etapa da Educação Básica. Nesse sentido, compete ao docente acompanhar a trajetória de cada criança, registrando com apontamentos relevantes que possam contribuir para a compreensão do percurso da vida escolar e, posteriormente, para os professores do Ensino Fundamental que, apropriando-se dessas informações, devem utilizá-las como indicadores

importantes na inserção da criança nessa etapa da vida escolar. Nessa acepção, a BNCC, MEC (2017, p. 53) diz que:

Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências.

Compreende-se, portanto, que o momento de transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental não pode ser uma ruptura da trajetória construída na primeira etapa da educação básica. Entretanto, é necessário que os objetivos e os direitos de aprendizagem sejam considerados como elemento sinalizador dos objetivos a serem explorados e prescritos nessa nova etapa de ensino, constituindo-se enquanto continuidade de um processo que já está iniciado e que não pode ser ignorado, desconsiderado para iniciar um novo processo. As experiências e vivências da educação infantil são parte da história de vida e descoberta das crianças e irão acompanhá-las por toda a vida. Assim, a educação infantil não pode ser um pré-requisito para o ensino fundamental, mas constitui-se em si mesma uma fase da vida das crianças.

Em se tratando de avaliação na educação infantil, evidencia-se a necessidade de compreensão acerca do que e como avaliar nesta etapa de ensino, visto que a prática pedagógica carente resulta em um ato de avaliar com fim em si mesmo. Segundo Micarello (2010, p. 1):

Na educação infantil, a avaliação cumpre o importante papel de oferecer elementos para que os professores conheçam melhor as crianças com as quais trabalham, suas características pessoais e grupais, suas emoções, reações, desejos, interesses e modos pelos quais vão se apropriando da cultura na qual estão inseridas, transformando-a. A avaliação tem também a importante função de contribuir para que os laços dos professores e da escola com as famílias sejam estreitados e para que todos aqueles que trabalham com as crianças, em diferentes momentos de suas trajetórias nas instituições, troquem informações, visando ao bem-estar, conforto e segurança dos pequenos.

Nessa perspectiva, faz-se importante ressaltar a necessidade de compreensão dos professores de Educação Infantil sobre a avaliação e quais princípios estão implícitos nessa ação que, além de complexa, é de suma importância para sistematizar informações sobre a trajetória, avanços e possibilidades de aprendizagem de cada criança.

Enquanto, um ato de continuidade, a avaliação não pode ser ação fim, mas ação promotora de reflexão da prática e obtenção de informações relevantes para direcionar o planejamento. Nesse sentido, as concepções do professor sobre a avaliação são determinantes para a implementação de atividades que contemplem às especificidades das crianças. De acordo com Hoffmann (2012, p. 82).

[...] Uma ação avaliativa mediadora só poderá acontecer a partir do entendimento pelo professor dos componentes que se articulam para compor esse cenário educativo. A sua tomada de decisão sobre objetivos, a serem perseguidos e sobre atividades e projetos propor a um determinado grupo de crianças dá-se a partir do seu “olhar avaliativo”.

Assim, é importante o olhar acolhedor, amoroso para conceber a avaliação como processo, no qual o mais importante não é a ascensão; particularmente, na educação infantil que não é momento de promover ou classificar para séries posteriores. O mais importante, no entanto, é o percurso que a criança faz para caminhar em direção ao que a BNCC autodenomina de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento contemplados nos cinco campos de experiências. Além disso, o referido documento, MEC (2017) traz as sínteses das aprendizagens para contribuir com as escolas na elaboração de seus currículos, considerando que as escolas têm autonomia para efetivar essa elaboração de maneira coletiva, podendo fazê-lo de maneira contextualizada, alinhando às vivências com espaços do entorno, com a cultura local e global. Enquanto mais rico o currículo dos CMEIs e instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos forem, maiores possibilidades as crianças e adultos terão para engrandecer suas trajetórias.

2.1.2. Instrumentos de avaliação na educação infantil: estratégias e possibilidades para garantir os direitos de aprendizagem das crianças

Para que os objetivos de aprendizagens sejam alcançados e os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se sejam assegurados, as DCNEI (2010, p. 29), já mencionavam direcionamentos no sentido de que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico

e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, antecipando e corroborando com o que trata a BNCC (2017, p. 37) sobre a importância de reunir informações sobre o desenvolvimento das crianças:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Assim, a BNCC sinaliza caminhos, possibilidades, apontando encaminhamentos para que as Redes de Ensino criem sua sistemática de avaliação, tornando a prática pedagógica uma ação potencialmente reflexiva.

Ainda sobre a necessidade de acompanhamento das aprendizagens das crianças, a avaliação deve proporcionar as informações necessárias sobre a criança e sobre a ação docente. Nesse caso, fornecer subsídios para que haja equilíbrio na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, considerando as vivências e o itinerário de cada criança.

No entanto, é imprescindível conhecer os aportes e finalidades da documentação pedagógica na educação infantil. Os registros são instrumentos de resgate de memórias de experiências vivenciadas em diferentes momentos, espaços, grupos e situações, podendo ser retomados ou consultados a qualquer tempo dependendo da necessidade. É importante fixar que, os registros elaborados de maneira significativa com elementos consistentes compõem o itinerário vivenciado ao longo da passagem da criança pela instituição de educação infantil.

Por esse motivo, não podem ser simples registros, segundo Pinazza e Fochi (2018, p. 23), “uma documentação pedagógica depende de uma alta qualidade de registros de observação e de grande competência na coleta, na produção e na organização dos dados.” Portanto, trata-se de uma atividade que requer uma compreensão do seu nível de complexidade, exigindo um processo de reflexão contínua de tudo que se constitui enquanto registros. Esse conjunto de reflexões que compõem a documentação pedagógica se caracteriza por reunir elementos que contribuam de maneira consistente para a compreensão do percurso que a criança fez até aquele momento da transição. Com isso, evita-se a descontinuação de um caminho que não pode ser interrompido com a saída da criança da educação infantil para o ensino fundamental.

Nessa perspectiva, a documentação pedagógica segue basicamente cinco etapas: a primeira se baseia na elaboração de perguntas, seguida da observação, registro, análise reflexiva dos dados que subsidiarão o planejamento de ações prospectadas nas informações coletadas. Para Pinazza e Fochi (2018, p. 19), “a documentação como um ciclo de investigação, composto de diferentes etapas desde a formulação de perguntas, passando pela observação, registro e produção de dados, pela organização dos dados observados e registrados[...]”. Sendo, pois, um processo investigativo, culminará na análise do que foi registrado, interpretando os resultados do percurso, possibilitando ao docente, reelaborar as perguntas e extrair subsídios para planejamento de ações ou projetos com base em situações vivenciadas e validadas pelos registros elaborados de maneira efetiva e confiável.

Essa organização sistemática da documentação pedagógica não exclui a participação da criança, visto que, como sujeito ativo no processo, a mesma observa, registra através de diversas fontes: escritas, desenhos, fotografias; haja vista que nessa interação todos aprendem, inclusive o docente que, ao sistematizar situações do cotidiano através da escrita, exercita sua proficiência enquanto pesquisador, escritor, leitor, ampliando sua compreensão sobre os fazeres na educação infantil, as infâncias, ao tempo em que reflete sobre sua própria prática.

A discussão sobre documentação nas instituições que atendem a primeira infância, na Itália, segundo Pinazza e Fochi (2018, p. 14), “[...] tem sido exaustivamente refletido tanto no âmbito da pesquisa acadêmica quanto no âmbito das práticas educativas.” No Brasil, esse debate ganhou força na década de 1990, tornando-se ainda mais evidente, agora, com a BNCC. Portanto, SMED (2020, p. 58), assegura que:

Para compreender o sentido que emerge da experiência educativa, refletir e criar situações de aprendizagem, projetar a continuidade da ação educativa, com intuito de aproximar o que falamos em relação às crianças e o que fazemos com elas, é de suma importância restituir a ação educativa a partir de um conjunto de registros oriundos das observações. [...]. Essa prática rompe com a ideia de decorar a sala, propondo constituir uma estética harmoniosa. Além disso, expor esses registros, sejam mini-histórias ou imagens, constrói um ambiente educativo, que convida a criança a sentir-se parte, com os outros, a partir da possibilidade de ver valorizado o que foi e está sendo vivido, produzindo uma memória das experiências que ocorrem nesse espaço. [...] Em seguida, o processo avaliativo, tanto dos modos como

a criança se mostra e revela seus saberes como da qualidade da oferta, é apresentado.

Com a compreensão sobre a documentação pedagógica como uma ferramenta além do registro desvinculado do sentido real que a mesma comporta, certamente, o adulto poderá aproveitar cada momento para compor a trajetória da criança, sem conceituar essa prática como tempo perdido ou questionando para quê ou o porquê de tantos registros. Pois, ao compreender que o registro não é um instrumento isolado, burocrático, individual e limitado, entendendo que este cumpre um importante papel na garantia dos direitos de aprendizagem, percebe-se como um agente de transformação social que contribui efetivamente para a formação integral das crianças. Concebendo a avaliação como algo intrínseco a sua prática docente, vislumbrando, nesse aspecto, possibilidades de construir novos conceitos, viver novas experiências e, conseqüentemente, cooperar para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira, especialmente na educação infantil.

2.2. Monitoramento dos resultados e avaliação institucional

A gestão escolar, enquanto liderança, deve garantir que a legislação seja cumprida para que as crianças não tenham negados os seus direitos de aprendizagem num contexto de desenvolvimento integral. Para tal, faz-se necessário a observância do calendário escolar, o acompanhamento à frequência das crianças, o conhecimento do Projeto Político Pedagógico, tornando-o um instrumento norteador das práticas a partir da mobilização de toda comunidade no sentido de integrarem às ações educativas de maneira ativa, engajada e assumindo as corresponsabilidades pela qualidade da educação. Sobre o cumprimento da legislação, o Artigo 12 da LDB, Lei nº 9.394/96, (Brasil, 2018, p. 14) determina que:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

Os incisos citados corroboram para a importância da corresponsabilidade na melhoria da qualidade da educação pública. Além disso, os incisos seguintes continuam tratando da competência dos estabelecimentos de ensino de informar aos responsáveis sobre a frequência e o rendimento das crianças, visto que não adianta assegurar apenas que a escola funcione 200 dias letivos, mas é indispensável que a criança esteja comparecendo.

No entanto, em situações de extrema necessidade e de relevante urgência, medidas emergenciais podem ser tomadas, inclusive por Medida Provisória – MP, já previstas no Art. 62 da CF, Brasil (2018, p. 266) fornecem direcionamentos para que as redes de ensino possam fazer as devidas adequações. Nesse sentido, o Parecer 5/2020 do Conselho Nacional de Educação – CNE, após a contextualização histórica da Pandemia do Coronavírus, Covid-19, traz no item 2 a análise, na qual afirma que a situação que se apresenta em decorrência da Pandemia da COVID-19 não encontra precedentes na história mundial do pós-guerra. Assim, no que tange ao cumprimento do calendário escolar e a carga horária mínima a ser cumprida, o Parecer 5/2020 CNE (2020, p. 4), julga que:

Em virtude da situação de calamidade pública decorrente da pandemia da COVID-19, a Medida Provisória nº 934/2020 flexibilizou excepcionalmente a exigência do cumprimento do calendário escolar ao dispensar os estabelecimentos de ensino da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

Diante da situação vivenciada mundialmente, o CNE reafirma que:

Nosso entendimento é tal matéria ser objeto específico da MP nº 934/2020, na medida em que o CNE atua dentro dos limitadores legais da educação nacional e respeita a autonomia dos entes federados e sistemas de ensino. Finalmente, é importante lembrar que a LDB dispõe em seu artigo 23, § 2º, que o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Conforme, a MP nº 934, de 1 de abril de 2020, Planalto (2020, p. 1) que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020; o CNE valida a compreensão sobre a importância de flexibilizar o calendário, mas sinaliza que a reorganização do calendário escolar visa a

garantia da realização de atividades escolares para fins de atendimento dos objetivos de aprendizagem previstos nos currículos da educação básica e do ensino superior, atendendo o disposto na legislação[...]. Nesse sentido, não basta reorganizar o calendário, mas priorizar estratégias que garantam, dentro das possibilidades, o direito de aprender das crianças e alunos de todas as etapas de ensino.

Portanto, a situação que se apresenta no momento atual requer uma dinamização da prática gestora, vislumbrando os processos de articulação e mobilização para que as estratégias adotadas funcionem eficazmente com o propósito de atender às demandas iminentes, bem como, adotar um planejamento provenientes de reflexões contínuas que promovam a superação dos desafios advindos das diversas situações relacionadas à conectividade, adesão e participação, especialmente na educação infantil, em se tratando das famílias. Sabendo-se que as perspectivas para essa etapa da Educação Básica não podem ser de aulas para as crianças; no entanto, é uma oportunidade de interação com as famílias, apoiando, acolhendo, orientando e, ademais, fortalecendo vínculos e cooperação. Assim, o Parecer 5/2020, CNE (2020, p. 23):

[...], recomenda-se um esforço dos gestores educacionais no sentido de que sejam criadas ou reforçadas plataformas públicas de ensino on-line, na medida do possível, que sirvam de referência não apenas para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem em períodos de normalidade quanto em momentos de emergência como este.

Nessa lógica, compete ao gestor mobilizar esforços de toda a comunidade para a efetivação e garantia da continuidade das atividades conforme à etapa na qual desempenhe sua função, bem como, contribuir para que o projeto educativo seja sequenciado com credibilidade, empenho, com vistas na formação integral de todas as crianças, considerando as facetas das famílias que compõem aquela comunidade, sempre atento para não reforçar as desigualdades já evidenciadas no cotidiano da instituição. Nessa ordem, o mapeamento de dados que permitam constatar o perfil de cada família com vistas à promoção da melhoria da qualidade do planejamento e das orientações necessárias à vivência do momento.

Partindo do pressuposto da interação do gestor com a comunidade, bem como, de suas relações com dados referentes à situação social, econômica, cultural, percebe-se a importância da avaliação institucional como instrumento de autoconhecimento, assim como o monitoramento como estratégia de observação dos decursos dos processos educativos no dia a dia dos CMEIs.

Assim, a ação do gestor sob a ótica do monitoramento, enquanto instrumento de gestão e a avaliação ao mesmo tempo que proporciona um movimento de reflexão do ensino ofertado, oportuniza verificar as relações estabelecidas não apenas entre funcionários, crianças, mas pode ser um excelente instrumento de verificação das relações estabelecidas com a comunidade.

A esse respeito, Lück, (2013, p. 67), destaca que “monitorar e avaliar são práticas inerentes à gestão, e que o tempo dedicado a essas funções constitui-se em maior garantia da realização de objetivos educacionais propostos,” isto significa que a ação de monitorar e avaliar não pode ser uma atividade fiscalizadora ou opressora, mas uma ação de fortalecimento, na qual o gestor possa acompanhar de maneira efetiva os processos educativos, objetivando contribuir para a melhoria da qualidade da educação ofertada nas instituições de educação infantil.

Vale ressaltar que, sendo a avaliação um processo de reflexão, a educação infantil manifesta de maneira mais enfática a importância da ação-reflexão-ação, tendo em vista que não tem finalidade de atribuir notas, conceitos ou promoção. Em consequência disso, compete à gestão escolar impulsionar essas reflexões, proporcionando espaços de melhoria das práticas docentes à luz dos resultados obtidos.

Ao tratar de monitoramento dos resultados na educação infantil, não se pretende comparar notas, mas discorrer a respeito da importância do monitoramento efetivo como possibilidade de alinhamento, reorganização, assim como o planejamento de ações que culminem na melhoria da qualidade da educação ofertada nas instituições de educação infantil.

Convém, compreender que, para efetivar ações de melhoria ou intervir em qualquer realidade, faz-se necessário conhecê-la. Porém, não adianta elaborar planos para cumprimento de burocracias. O planejamento da escola deve ser vivo, exequível e monitorado sistematicamente.

Nesse sentido, Lück (2013, p. 68), defende que o “monitoramento é uma estratégia adotada para observar e acompanhar de forma sistêmica, regular e contínua as operações implementadas de um plano de ação com vistas ao seu aprimoramento[...]” Desse modo, o monitoramento se torna um instrumento que reúne informações para que se possa ajustar o plano inicial, buscar resolver problemas ou implementar ações no decorrer da execução. Observa-se, nessa ótica, que monitorar não é uma ação isolada que será desvelada ao final do plano, buscando apontar erros e acertos ou procurar justificar o que não deu certo. Convém, compreender que o monitoramento, enquanto estratégia de observação, aponta as

necessidades de fazer as mudanças no percurso, oportunizando que um planejamento inicial seja modificado, considerando as carências ou demandas que emergirem durante o seu desenvolvimento.

Nessa sequência, o monitoramento consiste em acompanhar se as ações previstas no plano de ação da escola, no Projeto Político Pedagógico e no plano de aula se articulam, transpondo, na prática, o que foi acordado coletivamente com base na legislação vigente e nas necessidades da comunidade com vistas no atendimento às crianças. Considerando que, a autonomia da escola se constrói com base nas necessidades locais, mas respeitando os princípios que norteiam a educação em sua esfera Nacional, Estadual e Municipal, tendo o gestor escolar como importante condutor e motivador no andamento dos processos educativos.

Nesse ponto de vista, Roitman e Ramos (2011, p. 33), defendem que “outro ponto importante é a formação de gestores. Se levarmos em conta que um gestor hoje precisa, além do conhecimento pedagógico, de conhecimentos nas áreas de liderança, relações interpessoais, contabilidade, tecnologia da informação e gestão de pessoas.” Observa-se, portanto, que ampliar as reflexões referentes ao papel do gestor escolar frente à condução do projeto educativo, considerando a liderança que compete à atuação deste profissional revela que não cabe mais manter uma ação gestora focada na centralidade da dimensão administrativa. Dessa maneira, a formação dos gestores escolares merece ser amplamente discutida. Porém, não iremos nos aprofundar nessa questão; contudo trataremos sobre ela, tendo ciência da relevância deste assunto e sua relação com o papel deste profissional e os resultados de aprendizagem que abordamos nesta investigação.

Partindo desse pressuposto, conforme Luckesi (2014, p. 5), “compreende-se que uma instituição deveria funcionar como uma orquestra, onde um líder dá suporte para que todos contribuam para a mesma finalidade, de modo harmônico. Ele está à frente.” Em vista disso, consideramos que a liderança educativa exercida de maneira legítima fortalece a gestão democrática e o envolvimento da comunidade escolar na execução do Projeto Político Pedagógico da escola. Para tal, faz-se imprescindível que o diretor se torne um pesquisador, mantenha momentos de estudo em sua agenda, atualizando-se sobre os processos que envolvem a legislação educacional, a aprendizagem e a formação humana.

É preciso retomar Luckesi (2014, p. 4), ao mencionar que é o gestor escolar que com “sua conduta, se saudável, dará harmonia a todas as outras condutas. Haverá reverberação de sua conduta na conduta dos profissionais que lidera. É uma questão de ressonância.” Assim, o tipo de liderança que embasa o trabalho da gestão impacta diretamente no

envolvimento, na adesão e no comprometimento de todos nas ações que contribuem para assegurar todos os direitos que perpassam a educação pública de qualidade.

Nesse seguimento, percebe-se que o olhar do gestor no sentido de apoiar, envolver-se, escutar a todos, apresentando-se como alguém disposto a contribuir, caminhar junto sem selecionar as pessoas por grau de afinidades pessoais, demonstra o quanto este profissional está apto para lidar com situações, nas quais o professor ainda apresenta dificuldades em conduzir o processo avaliativo sob essa ótica mais abrangente. A esse respeito, Luckesi, (2014, p. 1), afirma que:

Nós os pesquisadores da área da avaliação da aprendizagem, temos insistido em novas compreensões do ato e da prática de avaliar, contudo temos insistido pouco no papel do gestor de uma instituição escola como líder desse processo. A prática de avaliar a aprendizagem na escola, com certa adequação conceitual e metodológica, poderá e deverá ganhar um reforço essencial com o investimento da direção de uma escola nessa atividade.

Percebe-se, portanto que o ato avaliativo envolve todo o contexto, sendo o gestor um importante ator desse processo. No entanto, a avaliação sob à ótica da gestão não deve ter caráter de apontar as fragilidades, mas de analisar o que pode ser melhorado e quais atitudes podem ser reorientadas para que a instituição educacional explore ao máximo o seu potencial formativo. Portanto, é imprescindível considerar Kramer (2014, p. 15), ao afirmar que:

Este aspecto reforça a necessidade de que a formação de professores e gestores seja desenvolvida como formação científica e cultural em direção à emancipação, à reflexão e à autonomia. É urgente formar professores e gestores que atuem para que a Educação Infantil alcance seus objetivos de socialização das crianças, ampliação do seu mundo cultural e social, convidando-as a brincarem e a expandiram sua linguagem e outras formas de expressão, a aprenderem com alegria. Isso exige, dos adultos, solidariedade e respeito aos direitos como crianças como atores sociais e culturais que são.

Assim, o gestor, compreendendo os processos educativos, além das atribuições burocráticas, contribui efetivamente com o apoio necessário para que as práticas existentes na instituição se consolidem com o propósito de garantir a melhoria da qualidade da educação.

Além disso, é importante relembrar nesse percurso, a avaliação institucional orientada pelos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, MEC (2009, p. 14) que:

[...] foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática.

O referido documento foi elaborado com a coordenação conjunta do Ministério da Educação, através da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do Unicef. Em termo de organização, o mesmo está estruturado em sete dimensões: Planejamento institucional, Multiplicidade de experiências e linguagens, Interações, Promoção da saúde, Espaços, materiais e mobiliários, Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais, Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Contudo, a adesão à realização dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil tem caráter voluntário e os resultados não visam classificar as instituições. Em cada uma das sete dimensões existem os indicadores a serem avaliados pela comunidade escolar para auxiliar às discussões na plenária, possibilitando uma visão e um reconhecimento da instituição que se tem e que instituição atende, de fato, às necessidades daquela comunidade.

Nesse sentido, a avaliação institucional é um importante instrumento de gestão com vistas na mobilização pela melhoria da qualidade da educação nas instituições de educação infantil. Lück (2018, p. 31) declara que:

Vale dizer que a avaliação institucional, como instrumento de gestão, corresponde a um processo que se integra ao planejamento educacional, dele emergindo e a ele remetendo, como também a processos de monitoramento que acompanham objetivamente às práticas educacionais, estabelecendo relação entre estas e os seus resultados, contribuindo dessa forma para apontar transformações e correções de rumos necessárias durante sua condução, de modo a garantir sua maior efetividade.

No entanto, a avaliação institucional não deve ser meramente para coletar dados ou para cumprir mecanicamente o seguimento de burocracias, sua finalidade deve transpor essa ação limitada, pois avaliação pressupõe reflexão e autoconhecimento. Desse modo, os dados coletados devem ser utilizados para superar os desafios a partir de ações efetivas que

oportunizem a implementação do planejamento. Sendo possível, através da reflexão coletiva, isto é, dados coletados, analisados pela equipe diretiva da escola e engavetados não servirão como instrumento de reflexão, morrem em si mesmos. O objetivo da coleta de dados é a análise reflexiva, coletiva e os encaminhamentos dados a partir desse ponto, sem buscar culpados, todavia, deve-se buscar soluções.

2.2.1. Conselho de classe na educação infantil: espaço de repensar a prática docente e mobilizar a comunidade pelo direito de aprender de cada criança

O conselho de classe, muitas vezes, torna-se um espaço no qual os professores se reúnem junto à equipe gestora para exprimirem suas angústias, julgamentos sobre os alunos, no caso da educação infantil para apresentar ao diretor e coordenador seus relatórios e fichas de acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Esse espaço, semelhante a um tribunal, enquadra os sentenciados nas possíveis fragilidades que justificam seus fracassos mediante aos objetivos de aprendizagem propostos para aquele período de tempo, quase sempre, a unidade letiva. Porém, não é habitual que alunos e famílias participem desse momento, especialmente na primeira etapa da Educação Básica.

Quando falamos em conselho de classe na educação infantil, trata-se ainda de uma ação que vem se configurando, agregando concepções, visto que não havendo necessidade de compor nota para aprovação, a avaliação na educação infantil ainda carece aprofundar as reflexões sobre em que concerne o ato avaliativo nesta etapa. Assim, o conselho de classe ainda se apresenta como uma prática tímida entre as instituições que ofertam esta etapa de ensino. Porém, para Piva (2012, p. 7):

A avaliação escolar e os Conselhos de Classe são elementos para a imprescindível mudança na luta pela democratização do espaço escolar. Precisamos de uma escola comprometida com os reais interesses da população, ou seja, que promova seu reconhecimento, valorização e conhecimento mútuo, o compromisso com a aprendizagem, o respeito às diferenças individuais, fortalecendo a igualdade de direitos e de condições à justiça, à liberdade, ao diálogo e, portanto, à democracia.

É preciso lembrar que, por muito tempo, a escola reclamou a presença da família no espaço escolar, mas as ações emparedadas, restritas às salas de aula, com caráter absolutamente conteudistas, inclusive na educação infantil, não demonstravam um acolhimento real para que as famílias participassem desse contexto. Ainda sobre este

assunto, pode-se ressaltar que a escola se abria à comunidade apenas para celebração de festividades que, na sua maioria, não consideravam os aspectos culturais daquela comunidade, reuniões de pais e mestres para apresentar queixas, lamentar a ausência da família na vida escolar dos filhos e comunicar sobre aspectos administrativos. Esses momentos realizados com uma plateia que ouve tudo que estava no *script* de quem conduzia a reunião, resumindo o momento à fala de diretor, coordenador e professores, ainda é vigente muitas unidades de ensino.

Essa prática repetida inúmeras vezes em nossas escolas manifestam uma compreensão equivocada de participação, de avaliação a partir de contexto e, por sua vez, afastava a família do projeto educativo da escola. Não obstante, ocorre com os espaços colegiados que enfraquecidos pela falta de participação, encerrava-se na composição fictícia, isto é, apenas para fins de documentação.

Nesse sentido, Piva (2012, p. 37), destaca que conselho é um “[...] momento de reflexão coletiva da aprendizagem das crianças junto com as famílias, baseado no conceito de Conselho de Classe Participativo, que visa à socialização das conquistas realizadas no semestre [...]”, considerando todo o percurso, as aprendizagens, os obstáculos e desafios; bem como, as proposições que possam contribuir para a melhoria dos trabalhos da comunidade escolar.

Essa forma de condução do conselho de classe na educação infantil desmistifica a ideia de um tribunal formado apenas por professores. Ressaltando, ainda, o que diz Piva (2012, p. 8), fica evidente que:

Deste modo, refletindo sobre a validade dos atuais Conselhos de Classes, contribuiremos para que esse momento seja transformado, via investigação/dialógica com o objetivo de atender à função social a que se destina a escola. Os diálogos desencadeados no Conselho de Classe Participativo farão com que pais, crianças e professores conheçam a escola, o seu fazer pedagógico e tracem novos caminhos para atingirem seus objetivos.

A partir dessa reflexão, o conselho de classe toma uma dimensão, na qual, os adultos responsáveis pelas crianças no espaço escolar ou no âmbito familiar precisam dialogar, pois é nesse diálogo que se constroem vínculos, através dos quais muitas questões sobre as crianças podem ser compreendidas e identificadas. Os adultos responsáveis pelos pequenos se tornam fonte de informações importantes para que a escola busque aprimorar seu projeto, considerando as demandas existentes na sua comunidade.

Vale ressaltar, que o conselho deve ter um planejamento elaborado, consistente e discutido previamente com a equipe docente, para que seja um momento de acolhimento e sistemático. Portanto, para garantir o sucesso deste momento, é preciso fugir da improvisação, apostar na mobilização, divulgação de datas e horários, utilizar vários meios de comunicar, pois a comunicação é uma importante estratégia de sensibilização. Durante o conselho, é importante que todos possam se expressar, podendo ser feita a lista de combinados para que o momento aconteça democraticamente. É indispensável testar os recursos a serem utilizados, providenciar impressão de material gráfico informativo, se for o caso, antecipadamente. Além disso, é importante que este momento seja registrado em ata ou documento equivalente já utilizado pela escola. Lembrando que, após o conselho, o planejamento deve considerar os encaminhamentos, sugestões, discussões e apontamentos realizados para que o planejamento seja ajustado.

Segundo Piva (2012, p. 6) o momento do conselho causa:

[...] inquietação, pois somente professores reuniam-se para discutir o processo educativo, como detentores do saber. Para conseguirmos uma visão da evolução da aprendizagem e do processo, consideramos necessário que, no mínimo, os dois principais envolvidos se fizessem presentes para, num confronto de ideias, pudessem avaliar, com clareza, a caminhada e estabelecer a forma correta de retomá-la. Mas se a criança, na verdade, passa a maior parte do tempo na escola, para que tenhamos continuidade, precisamos que os pais sejam conhecedores da situação e participem diretamente na avaliação e na construção de metas para a solução dos problemas encontrados. Só assim poderão acompanhar os filhos no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse sentido, a compreensão da função social da escola se torna real, dinâmica, reconhecendo a importância da escuta ativa a seus agentes, sem selecionar ou julgar que apenas docentes e gestores devem conhecer e participar das decisões do projeto educativo; considerando que para se tornar uma comunidade de aprendizagem, as instituições de educação infantil precisam caminhar na perspectiva do envolvimento de todos os segmentos.

CAPÍTULO 3.

O GESTOR ESCOLAR E A GARANTIA DO DIREITO DE APRENDER

3. O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA GARANTIA DO DIREITO DE APRENDER

A qualidade da educação básica nas instituições públicas de ensino está diretamente relacionada com a garantia do direito de aprender. Pensar a inserção de crianças e adolescentes nas escolas sem assegurar a oferta de uma educação com qualidade e equidade não traduz o que estabelece o Art. 205 da Constituição Federal de 1988, ao mencionar que ‘a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.’ Nesse sentido, não será suficiente a oferta de vagas, mas a garantia do desenvolvimento da pessoa na sua integralidade.

A esse respeito, objetivo central do Plano Nacional de Educação – PNE, MEC (2015, p. 11), “[...] consiste em induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira.” Desse modo, a melhoria da qualidade acontece quando todos os entes federados e comunidade se articulam no sentido de compreender a educação como direito de todos, agindo no sentido de fiscalizar, acompanhar e cobrar que haja a efetiva garantia desse direito.

Esse anseio coletivo aparece sintetizado ainda no PNE, MEC (2015, p. 116) ao citar que “um sistema ideal seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final [...] aprendessem [...].”

A garantia do direito à educação aparece como prioritária no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, no seu artigo 4º, o qual enfatiza:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização,

à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Desse modo, percebe-se a educação como uma ação coletiva e intersetorial, constatando-se que a soma dos esforços fortalece a marcha para o alcance da tão almejada educação de qualidade. Conforme, o Marco Legal pela Primeira Infância, Lei nº 13.257/2016, em seu Art. 5º:

Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como, a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica.

Quando falamos em qualidade no atendimento à criança de 0 a 5 anos de idade, deve-se ter clara a importância da criança enquanto sujeito de direito na sua totalidade. Nesse sentido, todas as políticas públicas devem convergir para a garantia da aplicabilidade da legislação, vislumbrando a urgência de implementar ações, dada a relevância dessa fase da vida e os impactos para toda a sociedade, isto é, não se pode pensar na criança como vir a ser, mas como cidadã do aqui e do agora.

Sobre a urgência em garantir o direito à educação infantil, duplamente assegurada pela Constituição Federal de 1988, no Art. 7º, inciso XXV que assegura – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas; bem como, o art. 208, inciso IV que assegura a oferta de educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; o Plano Nacional de Educação aprovado em 2014, Lei nº 13.005/2014, com vigência até 2024, apresenta 20 metas. Para cada meta, estão estabelecidas estratégias e diretrizes para que estados e municípios, orientados por este documento, implementem em seus planejamentos ações para o alcance das metas propostas de acordo com a realidade e demanda de cada localidade. Porém, nesse momento, será primaz a apresentação da Meta 1 do PNE, MEC (2015, p. 21), que trata da universalização, até 2016, da educação infantil para crianças de 4 e 5 anos e ampliação para 50% o atendimento às crianças de 0 a 3, até 2024, ano final da vigência do Plano. No entanto, ao analisar os dados disponíveis na última avaliação do Observatório do PNE, temos as seguintes informações: 93,8% de atendimento às crianças de 4 e 5 anos, faltando o quantitativo de 6,2% para o alcance da meta que propõe matricular 100% das crianças nessa

faixa etária até 2016 e conta com o atendimento de 35,6%, dos 50% propostos pela mesma meta, faltando o percentual de 14,4 %.

Segundo o PNE, MEC (2015, p. 23), a partir de informações extraídas da base de dados de 2013 do Censo Escolar da Educação Básica e da Pesquisa nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, realizada a partir do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o Brasil apresentava a seguinte situação:

[...] 81,4% das crianças de 4 e 5 anos frequentavam a escola. Ao se observar a trajetória do indicador entre 2004 e 2013, verificou-se um crescimento constante do atendimento, considerando o cenário nacional. No total, ocorreu uma ampliação de aproximadamente 20 pontos percentuais (p.p.) no período [...]

Ainda, conforme o PNE, MEC (2015, p. 24) Fonte: Pnad/IBGE, elaborado pela Diretoria de Estudos Educacionais – Direde, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, para uma análise mais detalhada temos:

[...] o atendimento à população de 4 a 5 anos por grandes regiões, também se verifica um aumento do indicador em todas elas, com algumas oscilações nas regiões Sul e Norte no período [...] 1). O maior crescimento absoluto observado aconteceu no Sul, com uma ampliação no atendimento de 26,7 p.p. O menor crescimento ocorreu na região Nordeste: 17,9 p.p. No entanto, ao final da série histórica, essa região era a que tinha o maior atendimento, com 87%, seguida por Sudeste (85%), Sul (73,9%), Centro-Oeste (72,1%) e Norte (67,9%).

Vale ressaltar que os dados são atualizados a cada dois anos, a primeira avaliação ocorreu em 2016, a segunda em 2018, estando em vigência, ainda, os dados desta última avaliação, tendo em vista que ainda não houve avaliação no ano em curso.

Em relação às crianças de 0 a 3 anos, o PNE, MEC (2015, p. 29), apresenta o seguinte panorama: Entre 2004 e 2013, em todas as grandes regiões houve aumento no percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta à escola, apesar de ser registrada uma tendência de ampliação da desigualdade entre elas:

[...]. O maior crescimento no período ocorreu na região Sul (13,5 p.p.) e o menor na região Norte (3,6 p.p.). Em 2013, o Norte era a região com menor atendimento (9,2%), seguido pelo Centro-Oeste (18,3%) e pelo Nordeste (19,2%). O Sul (32,0%) e o Sudeste (28,3%) registraram os maiores

percentuais. A diferença entre as regiões Sul e Norte no indicador era de 22,8 p.p. em 2013.

Pelos dados do INEP, o número de crianças matriculadas passou de 8.279.104, em 2016, para 8.745.184, em 2018. Sendo que, deste total, 5.040.210 são crianças de 4 e 5 anos; enquanto 3.238.894, de 0 a 3 em 2016. Já em 2018, o atendimento às crianças de 4 e 5 subiu para 5.157.892 e de 0 a 3, para 3.87.292. Mesmo com esse crescimento, o Brasil ainda não alcançou o objetivo da Meta 1 do PNE de universalizar o atendimento às crianças de 4 e 5 anos até 2016, conforme propunha o Plano Nacional de Educação, tendo ainda o desafio de 6,2 pp, considerando que o prazo já foi ultrapassado, enquanto para o atendimento de 0 a 3 anos, com prazo até 2024, tem pelo caminho o desafio de 14,4 pp para atingir 50% de atendimento a este público.

É preciso ponderar em relação ao crescimento numérico, pois só a inserção das crianças em instituições de educação infantil não garante que a Meta 1 do PNE foi atingida na íntegra, visto que a oferta não pode se dissociar da qualidade do ensino oferecido. Portanto, não bastam os números, faz-se indispensável que inserção da criança ocorra dentro de padrões de qualidade para que seu direito ao desenvolvimento aconteça integralmente.

Diante desse cenário instigante e repleto de desafios, soa oportuna a necessidade iminente de articulação em todas as esferas da gestão educacional, poder público e sociedade civil para caminharem na perspectiva de garantir que os cidadãos brasileiros e cidadãs brasileiras, com idade de 0 a 5 anos, tenham resguardados todos os seus direitos, inclusive, o direito à educação pública com qualidade.

Nesse contexto, retomamos a reflexão inicial sobre o papel do gestor frente à garantia da qualidade da educação nas instituições de educação infantil, visto que o nosso foco é discorrer, especialmente, sobre os processos educativos nesta etapa da Educação Básica. Portanto, Silva (2018, p. 155), considera que ao gestor escolar “compete gerenciar todos os processos educativos e garantir, prioritariamente, as condições para que o aluno aprenda,” zelando para que essa aprendizagem ocorra em diferentes espaços, com recursos e profissionais aptos a realizar suas atribuições no âmbito do cuidar e do educar. Nessa perspectiva de atuação, revela-se a complexidade da função social da escola e aponta as concepções nas quais estão apoiadas a ação gestora, visto que, segundo Alarcão (2015), “gerir uma escola é criar condições para que ela, no seu todo e nos vários setores que a integram, pense sobre o que é, o que quer ser e o que pode ser.”

A ação do gestor, portanto, emana de um conjunto de vivências e concepções a respeito do seu papel enquanto agente de transformação comprometido com a comunidade.

Sendo importante ressaltar e elencar aspectos que fundamentam a prática do gestor escolar, tais como: concepção de criança, infâncias, cultura, planejamento, avaliação, princípios da educação, inclusão, sociedade, avaliação, currículo, organização do cotidiano escolar, entre outros elementos que contribuem para uma boa gestão escolar. É evidente que, nesse conjunto, está inserida também, a sua trajetória formativa no que concerne à formação inicial e continuada.

3.1. Perfil do gestor escolar no Brasil

Ao refletir sobre o papel do gestor escolar na garantia do direito de aprender, manifesta-se a necessidade de conhecer sobre esse profissional no que tange à formação, ao processo de escolha para atuar na função e às competências necessárias ao exercício do cargo. De acordo com a síntese apresentada na Sinopse Estatística da Educação Básica pelo INEP (2019), das 8.972.778 crianças matriculadas na educação infantil, no Brasil, a distribuição está organizada da seguinte forma: creche 3.755.092 e pré-escola com 5.217.686. Deste número, 6.466.941 crianças são atendidas na rede pública e 2.505.837 na rede privada. Contando com 114.851 estabelecimentos de ensino. Em se tratando dos docentes, o documento contabiliza o total de 640.314 profissionais com uma predominância feminina, sendo cada um responsável, em média, por 14,01 crianças.

Em se tratando do perfil dos gestores escolares, tomamos como base o questionário diretor Prova Brasil 2017 disponibilizado no site QEdU.org.br, o qual apontou os seguintes dados, predominância do gênero feminino com 77%, representado por 53.425 diretoras, exercendo a função, enquanto 16.137 diretores que representam os 23% do gênero masculino. Quanto à idade, até 24 anos, temos 1%, isto é, 325 diretores, 2% ou 1.576 diretores têm de 25 a 29 anos, na faixa etária entre 30 a 39 anos, os questionários apontam um índice de 23% , com 16.047 diretores, os 28.923 diretores de 40 a 49 anos representam 42%, 19% têm de 50 a 54 anos e somam 13.306 diretores e, por fim, 8.975 diretores, correspondem aos 13%, com 55 anos ou mais.

Quanto ao recorte de cor e raça, declaram-se branco(a), 45%, ou seja, 30.826 diretores, 8% dos que responderam ao questionário informam que são pardos(as), somando 5.364 diretores, assinalaram a opção preto(a) 42%, adicionando mais 29.152 diretores ao número geral, enquanto 3% são amarelo(a) e totalizam 1.959 diretores, já os diretores indígenas representam apenas 1% com um total 837 diretores em exercício, dos diretores que participaram da pesquisa 1% ou 1.024 diretores não quiseram declarar.

Em relação à formação inicial, 185 diretores não têm formação em nível médio, 2% ou 1.476 diretores declaram ter o Ensino Médio Magistério enquanto apenas 1% ou 826 diretores têm Ensino Médio em outros cursos. 41% representados por 27.830 diretores têm formação em Ensino Superior, no curso de Pedagogia; 2.774 ou 4% dos diretores se formaram no Curso Normal Superior. Há profissionais formados em Licenciaturas que atuam na gestão escolar, vejamos: em Matemática. 8%, 5.131 diretores, com Licenciatura em Letras, 13%, somando 9.162 diretores; 24% ou 16.060 diretores se formaram em outras Licenciaturas, e, 7% ou 4.755 diretores têm formação em outras áreas de atuação.

Além da diversidade na formação destes profissionais, há uma variação nas formas de escolha dos gestores escolares. Através de concurso público apenas 5%, isto é, 3.607 diretores, assumiram apenas por eleição o total de 22 ou 15.193 diretores, foram indicados 46%, ou seja, 32.055 diretores; 4% passaram por processo seletivo e totalizam 2.975 diretores; 12% ou o equivalente 8.247 diretores fizeram processo seletivo e passaram por eleição; outros 6% ou 3.679 diretores, além do processo seletivo e indicação, por fim, 5%, representados por 3.673 diretores assinalaram a opção outra forma.

Quanto aos dados sobre os gestores escolares de instituições de centros de educação infantil ou creches, não há dados específicos referentes aos profissionais que atuam na gestão escolar. Sabe-se, porém, que algumas instituições, incluindo as da referida pesquisa apresentada na Sinopse Estatística da Educação Básica pelo INEP (2019), atendem mais de uma etapa da Educação Básica.

Sobre o processo de escolha dos diretores escolares, Lück (2009, p. 9) defende:

No entanto, verifica-se que nem sempre essa escolha de diretores pela comunidade tem resultado na mobilização da comunidade escolar na realização de um trabalho conjunto voltado para a melhoria contínua da educação ofertada aos alunos da escola. Pelo contrário, há evidências mais ou menos comuns, de que ocorre, mediante esse procedimento, a construção de uma cultura de convivência e de condescendência geral na escola, em detrimento da melhoria necessária. Observa-se ainda que, acordando para a perda de influência política sobre um importante grupo social, os políticos passaram a influir diretamente no processo de escolha pela comunidade escolar, apoiando financeiramente campanhas desse ou daquele professor candidato, contribuindo, dessa forma para exacerbar dificuldades na escola e gerar dissenso em seu interior.

Desse modo, fica claro que a forma como acontece a escolha não é condição para garantia da qualidade do ensino, tampouco para um exercício da função de maneira competente e responsável, conforme às exigências inerentes a este exercício. Sobre isso, Lück (2009, p. 9-10) afirma que:

Dessa forma, na campanha pela eleição de diretores, vieram a ocorrer, em muitas comunidades escolares, não a criação de espaço para o aprofundamento e alargamento do entendimento sobre o papel da escola na educação dos seus alunos e sobre o papel de todos na realização de projeto político-pedagógico competente, conforme pretendido, mas sim sectarismos de vontades de uns contra outros, cisões até escola, além de afrouxamento de padrões de educação de qualidade pelo exercício profissional competente de educadores.

Nesses termos, a relação passa a ser de troca de favores e camaradagem, desqualificando o processo democrático que compreende a intencionalidade da escolha de gestores escolares, passando a ser apenas uma justificativa para escolher grupos que apresentam maior flexibilização, sem haver o real comprometimento com a educação e seus desdobramentos na instituição. Pulverizando, muitas vezes, o trabalho de articulação e mobilização em torno do PPP, culminando em interesses de cunho absolutamente individual.

A qualidade da educação, no entanto, vista pela ótica da democratização, a partir do esforço coletivo e do princípio da liderança, passa pela compreensão de que os sistemas de ensino precisam implementar políticas de formação que definam padrões de competência para a atuação de gestores escolares. Para Lück (2009, p. 10), “desenvolver continuamente a competência profissional constitui-se em desafio a ser assumido pelos profissionais, pelas escolas e pelos sistemas de ensino, pois essa se constitui em condição fundamental da qualidade de ensino.” Assim, é possível vislumbrar com mais exatidão o perfil de um bom gestor independente da etapa da educação, na qual esteja atuando.

3.2. O papel do gestor na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil

A aprendizagem enquanto direito não pode ser uma responsabilidade atribuída a uma única pessoa. Nesse sentido, o professor, apesar de estar em contato mais direto com a criança e ter papel fundamental nessa interação não é o único responsável para que a aprendizagem ocorra. Assim, a escola se torna uma comunidade de aprendizagem, na qual todos são

responsáveis pela garantia do direito de aprender de todas as crianças matriculadas, considerando que a aprendizagem consiste no desenvolvimento integral e na oportunização de situações que favoreçam aos pequenos a convivência entre diferentes grupos etários, a expressão de suas emoções, sentimentos, manifestando-se como sujeito dialógico; além de ter assegurado o direito a brincar em diferentes espaços e com diferentes grupos, ser ouvida através da sua participação em situações do cotidiano, construindo autonomia e se conhecendo como sujeito social e cultural que explora o espaço no qual está inserido, através da interação com as pessoas dentro e fora da escola.

Essa concepção de aprendizagem está relacionada ao conceito de criança impresso pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, DCNEI, MEC (2013, p. 86), que definem a criança como:

sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura.

Tendo em vista que garantir a aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos em instituições de educação infantil, vai muito além da matrícula e do cuidar, atentaremos para a definição apresentada pela BNCC a cada um dos seis direitos de aprendizagem:

O primeiro direito explícito pela BNCC, MEC (2017, p. 38), é o de “Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.”

Nesse contexto, verifica-se que o gestor escolar deve estar atento para possibilitar a organização do currículo que garanta ao docente condições de atuar com diferentes situações de aprendizagem, nas quais as crianças possam interagir com diferentes grupos etários, funcionários, crianças de outras salas. Para tal, faz-se indispensável que a concepção de escola como espaço de aprendizagem coletiva esteja vinculada à ação gestora, visto que se essa ação não estiver devidamente articulada com o fazer pedagógico, o trabalho do professor poderá ser engessado numa concepção de educação infantil limitada aos conceitos de escolarização.

Cabe, portanto, ao gestor escolar, antes de qualquer outro colaborador, tornar-se um mediador aberto ao diálogo com as crianças, saindo da superfície da administração do espaço físico da escola e adentrando na profundidade do diálogo com a comunidade e, especialmente, com as crianças.

O segundo direito apresentado na BNCC, MEC (2017, p. 38), diz respeito ao “Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos),” para que esse direito se efetive na prática, o professor precisa ter assegurado o momento para a realização do planejamento, ter espaços e recursos disponíveis para que a criança possa brincar de diferentes formas e em diferentes espaços, sendo a ela garantida a segurança à sua integridade física. Diante disso, compete ao gestor escolar proporcionar horários de planejamento e manutenção de recursos, espaços cobertos, áreas livres sempre adequados à utilização; podendo organizar junto aos professores e coordenadores cronogramas que facilitem o fluxo de atendimento a todas às crianças. Esse direito é fundamental para o desenvolvimento integral dos pequenos através da imaginação, criatividade, manifestação de emoções e sentimentos em suas interações com pessoas, objetos e nas relações com seus pares e com adultos.

A BNCC, MEC, (2017, p. 38), apresenta o terceiro direito de aprendizagem que é “Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana,[...]”, essa inserção da criança, de maneira ativa, no processo de escolha das brincadeiras, ambientes e outras manifestações, oportuniza o desenvolvimento integral da criança, a partir do uso das diferentes formas de comunicar, elaborando conhecimentos e percebendo o mundo no seu entorno de maneira crítica, pensando sobre resolução de situações que envolvem sua aprendizagem junto com a comunidade escolar.

Pode-se afirmar, contudo, que um espaço privilegiado para esse direito ser concretizado é o conselho de classe, do qual o gestor escolar pode dispor para ampliar a escuta ativa das crianças sobre o que pensam ou desejam da escola. Ao ouvir as crianças, o gestor pode projetar sua visão para a ampliação de ações que culminem na melhoria da qualidade do ensino ofertado, transformando a escola em um ambiente acolhedor e do qual a criança, sentindo-se parte, sinta-se estimulada a aprender.

Não menos importante que os anteriores, o quarto direito apresentado na BNCC, MEC (2017, p. 38), reporta ao “Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela,[...]”, tornando-se uma oportuna maneira de criar uma

conexão da escola com a comunidade local, através da observação dos saberes e da cultura na própria localidade; entendendo que a criança é capaz de explorar o mundo que a cerca de diversas formas, visto que a curiosidade é característica intrínseca nos pequenos.

O quinto direito tratado na BNCC, MEC, (2017, p. 38), é o de “Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.” Diante disso, compete ao gestor a articulação para a elaboração de um Plano de Ação Institucional que seja exequível e que contemple as necessidades da comunidade escolar. Mas, faz-se necessário, antes de qualquer outra atitude, que o plano seja elaborado coletivamente e pensado para ofertar às crianças possibilidades de se expressarem.

Contudo, há que se pensar que o docente da sala de referência precisa se sentir parte desse processo, exigindo mais uma vez que o diretor escolar seja mobilizador em ações de sensibilização entre os colaboradores, educadores e demais agentes educativos a considerar que as crianças têm o direito de se expressarem e, ao se expressarem, constroem sua aprendizagem e autonomia. Nesse sentido, a consolidação das ações pedagógicas de promoção para a aprendizagem envolve habilidades que demandam uma postura ativa e colaborativa entre todos, apontando para o gestor sua responsabilidade no que diz respeito ao exercício de liderar para a valorização de todos no processo educativo.

O sexto direito preconizado pela BNCC, MEC (2017, p. 38), permite à criança o “Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, [...]” Nessa via, as individualidades da criança devem ser respeitadas tanto no contexto escolar quanto comunitário.

É pertinente refletir que os direitos mencionados anteriormente não estão desarticulados e convergem para a compreensão de que garantir o acesso das crianças às instituições de educação infantil não é suficiente, nesse acesso estão implícitos todos os direitos de aprendizagem expressos na BNCC que se alinham à garantia de inclusão de todas as crianças com deficiência ou não. Portanto, não basta ao gestor acompanhar a matrícula, mas acompanhar se a criança está na escola. Além disso, o monitoramento e avaliação da frequência exige que o responsável legal pela instituição de educação infantil acompanhe se a criança está aprendendo, sendo garantida a equidade entre todas.

É nessa interface que as prerrogativas para a efetivação da aprendizagem acontecem, bem como, o papel do gestor se consolida na ação que reflete na garantia da implementação de um currículo que atenda à comunidade, não sendo apenas uma implementação nascida da

obrigatoriedade imposta pelo caráter normativo da BNCC ao determinar o conjunto de aprendizagens cruciais que deverão constar nos currículos escolares.

Nesse contexto, o currículo possibilita pensar na articulação da ação pedagógica, na qual as instituições de educação infantil implementem seus currículos com vistas a garantir a efetividade da aprendizagem das crianças. Desse modo, torna-se evidente que é papel do gestor, ao monitorar e avaliar o cotidiano da escola, bem como, da sala de referência e demais espaços, no sentido de acompanhar, apoiar e possibilitar condições para que o trabalho docente esteja afinado à Base Nacional Comum Curricular e aos documentos norteadores da prática pedagógica na educação infantil. Nesse sentido, Lück (2013, p. 35) ressalta o quanto é importante “[...] dizer que monitoramento e avaliação são práticas efetivas quando exercidas colaborativamente com os atores das ações educacionais, de modo que desenvolvam, com seu exercício, uma consciência mais elevada e abrangente sobre seu trabalho.”

É imprescindível que as práticas, no contexto da educação infantil, sejam reflexo de um currículo vivo, construído a partir de diferentes olhares, respeitando, no entanto, a legislação, os documentos norteadores e, conforme Salles e Faria (2012, p. 47):

Respeitando a diversidade de ideias e práticas que se desenvolvem em uma IEI, seus profissionais devem buscar a unidade de concepções e de formas de conduzir o trabalho, uma vez que, em se tratando de uma instituição coletiva, de caráter público, orientada por definições legais, deve construir referências que possam ser utilizadas por todos os envolvidos nessa ação educativa – professores, coordenadores, dirigentes, outros profissionais, crianças, pais e comunidade.

É necessário ressaltar, ainda, que o gestor escolar, agindo no âmbito de suas atribuições, precisa ter o apoio da secretaria de educação no que se refere à melhoria das condições de trabalho no estabelecimento onde atua. Sobre isso, Nova Escola (2012, p. 8) reconhece que:

Promover a gestão eficiente da Educação Infantil em uma rede municipal implica em dar condições aos estabelecimentos e assegurar que eles atendam a uma série de requisitos relacionados às instalações físicas, aos materiais e equipamentos, ao número de professores por turma e à formação docente.

Não obstante, a garantia do direito de aprender na educação infantil está inter-relacionado à prática gestora, especialmente, no que imputa à dimensão pedagógica, de acordo com Lück (2009, p. 95):

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, [...]. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem [...].

Portanto, o gestor escolar desempenha papel fundamental no que se refere à garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, tanto do ponto das ações de planejamento, assegurando a participação de todos, quanto ao monitoramento e avaliação como instrumentos de reflexão das práticas com vistas à qualidade do ensino ofertado nos CMEIs e instituições equivalentes.

3.3. O gestor escolar e a formação continuada dos professores na educação infantil

Não se pode falar em educação de qualidade sem refletir sobre a formação inicial e continuada dos profissionais. Sustentados nas mudanças constantes da sociedade atual, influenciadas por diferentes aspectos, dentre estes, o acesso excessivo às informações que bombardeiam crianças, jovens e adultos a todo instante, exige que os cursos de formação inicial instrumentalizem os professores (visto que muitos já trabalharam durante o período de formação), e futuros professores. No entanto, não é o que se constata ao analisar as práticas docentes dos professores brasileiros que apontam várias lacunas provenientes já da sua formação inicial. Para Morin (2000, p. 44), “a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem.” Assim sendo, o ser humano tem a possibilidade de se encontrar em suas características comuns e diversas, singulares que o compõem em sua natureza e existência.

Nesse contexto da diversidade humana, muitos professores paralisam por não conseguir transpor as teorias para a prática em sua ação docente, da mesma forma que não conseguem transformar informação em conhecimento. Além disso, na maioria das vezes, os currículos dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas não atendem às demandas formativas dos profissionais da educação. Considerando os estudos de Gatti (2009), publicados pela UNESCO, *apud* Pinheiro e Romanowski (2010, p. 137) nos quais afirmam:

[...] que o foco das demais licenciaturas é voltado para a atuação do professor nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio, porém, esses estudos indicam uma lacuna quanto à formação de professores para a educação infantil nos cursos de licenciatura, inclusive na Pedagogia.

A formação inicial tratada na LDB, Art. 61, (2018), traz no Parágrafo Único que os profissionais da educação precisam ter formação para atender às necessidades específicas na execução das suas atividades, considerando os objetivos de cada etapa e modalidade da educação básica; tendo incorporados os seguintes fundamentos:

- I. A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II. A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III. O aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

A respeito da formação para atuação na educação infantil, o Art. 62 da LDB nº 9.394/1996, (2018, p. 41), diz que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Considerando o início de vigência da LDB/1996, observa-se que a reformulação nos cursos de pedagogia só aconteceu em 2006 com a Resolução nº 01 CNE/CP, de maio do referido ano.

Diante desse contexto, ressalta-se a importância da formação continuada tanto para suprir possíveis lacunas deixadas pela formação inicial quanto para o aprofundamento de teorias, conceitos, reflexão da prática e compreensão de novos contextos que emergem nas dinâmicas das relações sociais, e, culminam na necessidade de implementação de políticas públicas de atendimento, bem como, em documentos norteadores que regulamentam a ação docente. Essas mudanças constantes repercutem, diretamente, na mudança de organização da escola, na revisão da Proposta Pedagógica, no realinhamento do currículo, na adaptação dos espaços para o atendimento às crianças com deficiência. Nessa ótica, percebe-se a indiscutível necessidade de manter um plano de formação continuada para os profissionais da educação.

Essa continuidade da formação, em regime de colaboração, está assegurada pela LDB, MEC, Art. 62, (2018), visto que a lei determina que cabe ao Distrito Federal, Estados e Municípios a promoção da formação dos profissionais do magistério, tanto no que se refere à formação inicial, quanto à formação continuada. Além disso, os parágrafos da mesma Lei seguem:

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

[...]

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

Ainda no que se refere à formação, não podemos desconsiderar as metas traçadas pelo Plano Nacional de Educação que enfatizam a importância da implementação dessas políticas como uma ação necessária para a melhoria da qualidade da educação pública em todas as etapas e modalidades. Nesse contexto, a Meta 15 do PNE, MEC (2014, p. 263):

Visa à garantia de uma política nacional de formação dos Profissionais da educação em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência do PNE. O objetivo é assegurar que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

No Brasil, quando se trata de formação inicial, continuada e qualidade do ensino, não se pode deixar de analisar a questão da valorização dos profissionais. Na Meta 17, o PNE, MEC (2014), clarifica que “a melhoria da educação e, conseqüentemente, dos índices educacionais e das taxas de escolarização da população e o desenvolvimento social e econômico do País estão relacionados, entre outros, à valorização dos Profissionais do magistério das redes públicas da educação básica.”

Desse modo, em conformidade com a Meta 17, do PNE, MEC (2014), compreendemos que a valorização dos profissionais do magistério não se limita à formação,

mas passa também por outros aspectos significativos, dentre eles, a formação inicial e continuada, plano de carreira e condições adequadas de trabalho.

Assim, faz-se necessário implementar um conjunto de medidas que possam proporcionar a estes profissionais, além das adequações necessárias em todos os âmbitos para dar melhores condições de trabalho, ofereça também a equiparação salarial entre os profissionais do magistério com os demais profissionais com escolaridade correspondente.

Ao discorrer sobre a formação inicial, continuada, valorização profissional como fatores determinantes na conquista da elevação da qualidade do ensino público, torna-se relevante mencionar as diversas mudanças paradigmáticas que impactam diretamente no fazer pedagógico. Contudo, vislumbra-se que esses contextos de mudanças são importantes e, talvez, indispensáveis para que a educação brasileira avance, contempla-se, nesse sentido a BNCC e sua repercussão nos currículos engessados da maioria das escolas no país, especialmente, das instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos.

Porém, é preciso considerar que a inicial resistência dos profissionais às propostas colocadas pela Base Nacional Curricular Comum é a natural manifestação de mudar conceitos já incutidos na prática, constituídos ao longo da trajetória profissional, bem como, dar indícios da fragilidade da formação dos professores.

Nesse contexto, não se trata apenas da formação dos professores que atuam em salas de referência, mas da formação dos gestores escolares, coordenadores e demais componentes da equipe diretiva que estão à frente desse movimento. É importante salientar que para conduzir esse professor, é primordial que os gestores se apropriem do que a BNCC traz de novo, considerando seu caráter normativo, analise o currículo da escola, observe, de maneira direcionada, as práticas para que ao conversar com os profissionais a respeito do assunto, deixe-os cientes de que será uma construção coletiva, mas que há um gestor preocupado em apoiá-los.

Não se muda um currículo na escola, caso os olhares se mantenham estagnados na mesma direção e se essa mudança não acontecer como fruto de reflexão. Caso o currículo seja implementado sem esse olhar reflexivo sobre todos os aspectos que o envolvem, certamente, cumprirá a função normativa, mas não contemplará a função social e humana que a formação integral da criança demanda. A Revista Nova Escola (2019, p. 4) afirma que:

As funções de quem está à frente de uma rede ou de uma escola são distintas, mas se relacionam em vários momentos quando o assunto é a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para torná-la realidade, os profissionais de gestão são o ponto de apoio para os professores tirarem suas

dúvidas e entenderem como o cotidiano da escola, o tempo, as práticas e as aulas serão impactadas pelo novo documento.

Por ser um papel tão importante, é essencial que o gestor esteja preparado para a construção dos currículos e para a organização de grupos de trabalho. Além disso, é preciso saber como delegar funções para disseminar informações e incentivar os professores a participarem ativamente de todo o processo de mudança.

Com caráter normativo, a Base define o que deve ser ensinado em cada etapa da escolaridade e em cada área. Considerando a BNCC, as redes podem definir expectativas de aprendizagem e de qualidade, gerando equidade de oportunidades para todos os alunos.

A função do gestor em relação à formação continuada, é, sem dúvidas, importante. A ele compete garantir espaços formativos, dialogar com os professores e demais funcionários da escola, dialogar com a secretaria de educação, sugerir e organizar momentos de estudos, indicar livros, *sites* e materiais de consulta, mobilizando a todos para que se comprometam com a formação continuada, como um aspecto inerente à sua função. Ultrapassando, assim, o entendimento de formação enquanto uma obrigação para cumprimento de carga horária sem finalidade de crescimento enquanto agente de transformação de uma sociedade.

Faz-se indispensável, conceber a formação como uma necessidade e não como uma imposição. Não há reflexão sobre algo que a mente trata como pronto e acabado. A reflexão nasce da inquietação, da busca por respostas, da necessidade de avançar para o objetivo que ainda não foi alcançado. Vista dessa maneira, a formação toma outra dimensão, tornando-se instigante para o crescimento de todos.

3.4. Garantia do direito de aprender e a participação dos responsáveis pelas crianças na educação infantil: possibilidades e entraves para assegurar essa parceria

Garantir o direito de aprender das crianças perpassa pelos diversos aspectos já mencionados: planejamento, formação, monitoramento, avaliação, constantes reflexões sobre diferentes assuntos, investimentos, infraestrutura física e diálogo. Esse último, de extrema importância, faz muita diferença, especialmente quando se trata do diálogo com as famílias. Nessa relação, estão implícitos os conflitos, as relações que os responsáveis trazem como experiência das suas vivências com a instituição escolar quando estudaram, as necessidades sociais, econômicas e, também, afetivas que compõem suas trajetórias.

Torna-se, portanto, uma relação complexa e que exige do gestor escolar habilidades de acolhimento, respeito às diferentes constituições familiares, comunicabilidade e transparência nas ações da escola. Nesse sentido, Lück (2009, p. 21) aponta que:

A qualidade do ambiente escolar como um todo determina a qualidade do processo pedagógico da sala de aula e esta é determinada por uma série de cuidados, dentre os quais, [...] a articulação com as famílias e a comunidade, e a criação de processos de integração da sociedade com a escola; [...] a informação aos pais sobre a frequência e rendimento [...]

Um dos desafios para manter essa parceria dos responsáveis pelas crianças no cotidiano da instituição de educação infantil é quando a família não compreende que a criança é um sujeito de direito e que existe uma legislação que trata exclusivamente da proteção desses direitos. É importante que os diálogos com as famílias sejam francos, com linguagem clara, mas que estejam embasados legalmente. Para isso, é necessário que os profissionais tenham conhecimentos sobre a legislação, de maneira mais específica sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Ao receber a criança, é válido fazer perguntas sobre o período que esteve na companhia da família, para detectar situações que possam ajudar o professor a investigar alguma situação que a criança já indicou que está ocorrendo, através de atitudes como: choro, tristeza ou inquietação. É preciso ter clareza sobre o que diz o ECA, Lei Federal nº 8.069 de julho de 1990, (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014), ao afirmar que “a criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto,” ou seja, nenhum adulto responsável, seja familiar ou agente público pode fazer uso de punições sob o argumento de que o fez como forma de educar. A educação ocorre na interação, em relações saudáveis, baseadas em cuidados, respeito e proteção.

Desse modo, o CMEI, enquanto instituição integrante da Rede de Proteção à Criança, além de observar, deve orientar às famílias e acionar o Conselho Tutelar, caso seja detectado que houve caso de negligência, inclusive no comprometimento dos pais em levar as crianças à instituição, sempre respeitando às particularidades de cada família. Além disso, as orientações devem ser realizadas pelo profissional que tenha boa comunicação e vínculos já estabelecidos. Contudo, algumas situações podem ser orientadas através do Regimento Escolar, bem como, acordadas com as famílias já nos momentos de acolhimento. A forma como essas relações são estabelecidas e expostas faz grande diferença para que a família estabeleça uma conexão com a instituição pautada no respeito e na confiança.

Assegurar uma boa comunicação com as famílias, envolvê-las no desenvolvimento das crianças, orientá-las acerca dos seus direitos é função da escola, competindo ao gestor escolar conduzir tais situações com segurança e tranquilidade, ganhando a confiança dos responsáveis, mas deixando claro o que compete à escola e o que é de responsabilidade das famílias, fortalecendo vínculos e assegurando que, os adultos responsáveis pelas crianças devem manter contatos constantes com a instituição escolar, através dos professores para saber como se encontra o desenvolvimento dos pequenos.

Nesse âmbito, as parcerias com instituições do bairro, associações, igrejas, secretarias ou, ainda, com pessoas da comunidade que gozem de influência ou tenham vínculos com essas famílias, podendo também contribuir através de atividades socioeducativas, de lazer etc. Contudo, essa parceria deve ter parâmetros de escolha que não lesionem a integridade ou desrespeite os direitos e à dignidade da pessoa humana.

3.5. O gestor escolar e a liderança educativa

O gestor escolar concretiza sua atuação na liderança, pois toda sua prática consiste em transformar a instituição em um ambiente de formação humana. Dessa forma, a liderança não emana do cargo que a pessoa exerce, mas da forma como conduz os processos educativos, como mobiliza a comunidade, bem como, a forma como compreende a liderança enquanto oportunidade de formar novos líderes dentro da equipe e de inspirar e estimular às pessoas para o alcance dos objetivos traçados. A Revista Nova Escola Gestão Escolar (2013), considera que:

O diretor, como líder da escola, deve envolver sua equipe de professores, coordenadores, orientadores e funcionários no planejamento e execução das tarefas. Além de garantir uma gestão transparente e democrática, saber delegar é fundamental para dar conta do trabalho. Essa articulação e parceria entre todos os profissionais deve sempre visar à meta principal de toda e qualquer escola: a aprendizagem dos alunos. Afinal, é função primordial do gestor prezar pela qualidade do fazer pedagógico da instituição que dirige, não sendo apenas um provedor e organizador de recursos.

Porém, liderança, segundo Lück (2014, p. 21), “não é uma característica inata das pessoas, embora alguns pareçam ter mais facilidade que outros em exercê-la”. Assim, a liderança não nasce com o indivíduo como um dom, característica distinta ou de caráter genético; a liderança é uma competência que pode ser desenvolvida. No caso específico de

gestores escolares, o conjunto de habilidades que compõem a competência de liderar, é uma necessidade imperativa, sendo considerado o seu importante papel influenciador sobre as pessoas que formam a comunidade escolar.

Nessa interação, o gestor, enquanto liderança, pensa estrategicamente, administra conflitos nas mais variadas situações do cotidiano escolar. No entanto, uma habilidade indispensável no ato de liderar é manter a comunicação eficiente, considerando a importância desta na construção de relacionamentos positivos, assim como no fortalecimento dos vínculos.

Torna-se, portanto, imprescindível ao gestor aperfeiçoar a escuta ativa; enquanto técnica que facilita a interação no processo da comunicação humana, pois não se reduz aos julgamentos do ouvinte, mas se abre à possibilidade de uma comunicação positiva, conectada com quem fala. Desse modo, os habituais ruídos provocados pelos conceitos pré-existentes, com respostas prontas para a situação já formulados antes da escuta que invadem o pensamento de quem ouve, resultam, muitas vezes, na falta de atenção ao que está sendo transmitido, bem como, na interpretação inadequada a respeito daquilo que o emissor quis comunicar. Essas falhas na comunicação podem prejudicar a assertividade na tomada de decisões por parte do líder.

Um líder que se propõe atuar eticamente na tomada de decisões cada vez mais assertivas, mantém uma postura durante a escuta que envolve a conexão com o falante, considerando que nos comunicamos também com o corpo. Além disso, mantém o contato visual, ouvindo atentamente, sem interrupções durante a apresentação completa dos argumentos do enunciador. Nesse processo comunicacional, o gestor escolar, fazendo uso da comunicação eficaz, apresenta-se aos seus liderados como pessoa capaz de compreender conteúdo e sentimentos, percebendo o tom de voz e a fluência do discurso.

Além disso, tem oportunidade de observar a linguagem não-verbal, postura, gestos faciais, olhar, mãos, respiração; oportunizando que o outro se sinta acolhido e respeitado ao manifestar-se, e, como resultado da sua conduta, estimula e inspira comportamentos orientados pela prática da escuta ativa em outros momentos com outros liderados, fazendo brotar naturalmente na equipe o sentimento de empatia durante o diálogo ou situação de conflito.

Nesse sentido, Nova Escola (2019, p. 3) aponta que:

A consolidação de uma gestão democrática e, conseqüentemente, descentralizada demanda do diretor o constante exercício da escuta ativa. Para que essa prática seja recorrente e se transforme em ações práticas que atendam

à comunidade, é necessário sistematizar e institucionalizar espaços em que tanto a equipe, quanto a comunidade irão sugerir, avaliar, opinar e agir acerca dos caminhos e objetivos da unidade escolar.

Nesse sentido, entendemos que o gestor, enquanto líder, é aquele que caminha junto, media situações, envolve pessoas e as incentiva a transformar o projeto pessoal em projeto de vida para o bem comum. Nessa via, caminha a educação do futuro, humanizada, democrática, participativa, comprometida com a formação de todos. Abrindo possibilidades para que as crianças tenham seus direitos assegurados dentro e fora da instituição. Garantindo que a equipe, estando motivada, sinta-se encorajada a enfrentar os desafios inerentes à sociedade atual. Trazendo sentido à sua função, através do sentimento de pertencimento ao projeto educativo e ao desenvolvimento integral das crianças com quem convive.

CAPÍTULO 4.

PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

4. PROBLEMA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo apresenta o problema e os objetivos elencados para a realização deste estudo, considerando os parâmetros estabelecidos para a realização de uma investigação científica.

4.1. Problema da Investigação

A qualidade da educação no Brasil tem suscitado diversas discussões, dentre elas, o papel do gestor escolar e as competências necessárias a este profissional no exercício das suas funções. É evidente que tratar da qualidade da educação na perspectiva de mobilização de toda a comunidade escolar, aponta para a importância da figura do gestor frente aos processos educativos, bem como, as concepções que sustentam sua prática. Nesse sentido, os centros de educação infantil e instituições equivalentes que ofertam esta etapa da Educação Básica são campos com grande potencial investigativo, considerando as especificidades inerentes ao atendimento para esta faixa etária.

Nesse sentido, evidencia-se a diferença entre a prática gestora pautada nos conceitos administrativos, burocráticos e a prática ancorada na gestão democrática, compartilhada, através do envolvimento dos diferentes segmentos que compõem a escola no sentido de promover a articulação de todos com vistas à garantia dos direitos de aprendizagens de todas as crianças.

Entendendo que, para realizar uma pesquisa científica a escolha dos métodos não é suficiente para dar o suporte necessário ao pesquisador no alcance dos seus objetivos. É necessário, portanto, técnicas e estratégias que subsidiem com confiabilidade o processo investigativo, objetivando proceder dados e resultados dentro dos padrões de legibilidade e aceitabilidade imprescindíveis ao trabalho científico. Na compreensão de Sampieri (2014, p. 38), “o pesquisador é o instrumento de coleta de dados, que se apoia em diversas técnicas desenvolvidas durante o estudo.” Assim, com o objetivo de instrumentalizar às práticas em gestão escolar na educação infantil, fomentando a importância do gestor frente aos processos educativos para a melhoria da qualidade da educação nesta etapa, torna-se oportuno analisar como acontece a condução dessas práticas nas instituições de educação infantil, alinhando

às reflexões sobre a centralidade do foco de atuação de cada gestor e os resultados de aprendizagens, buscando a relação entre a prática e a sua efetividade nos resultados obtidos no que se refere à garantia dos direitos de aprendizagens das crianças.

Neste processo, a problemática da investigação é de suma importância para nortear o percurso, impulsionando a busca de respostas para as inquietações que motivaram a pesquisa. Deste modo, Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 50), apontam que o problema é o princípio para toda pesquisa, tornando-se assim, “a mola propulsora de todo o trabalho de pesquisa”. Logo, o problema direciona a trajetória do processo investigativo.

Perante o exposto, surgem as seguintes questões passíveis de investigação, para tal questionamos: Qual é o papel do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de educação infantil? A prática gestora interfere nos resultados de aprendizagem obtidos na instituição? Qual a percepção dos docentes em relação ao trabalho do gestor na condução dos processos educativos? Os gestores escolares das instituições de Educação infantil estão preparados para conduzir os processos educativos? A formação dos gestores é adequada para sua atuação na escola, considerando todas as dimensões abarcadas pela gestão escolar e as novas demandas da sociedade? A gestão democrática e participativa contribui para os desdobramentos da prática gestora frente aos resultados de aprendizagem alcançados nas instituições de Educação infantil? As estratégias utilizadas pelos gestores nos centros de Educação infantil são eficazes na obtenção dos resultados de aprendizagem? Os gestores das instituições de Educação infantil promovem em suas instituições espaços de análise dos resultados obtidos, reflexão sobre a formação docente e sua relação com os resultados de aprendizagem?

Com o propósito de obter respostas aos questionamentos apresentados, o ponto central da investigação se desenvolve em torno da problematização sobre a qualidade do ensino nas instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos apontar para a prática gestora respaldada exclusivamente no aspecto administrativo, sendo prescindidas as competências de liderar, organizar e orientar os processos educativos com vistas à aprendizagem. Fazendo-se necessário identificar contribuições do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de educação infantil, considerando o que pensam os docentes sobre a influência do gestor nessa perspectiva.

4.2. Objetivos da Pesquisa

Como se sabe, no processo de investigação, os objetivos estão organizados em geral e específicos. Sendo o objetivo geral mais amplo, compreendendo o que será realizado para responder ao problema apresentado e os específicos são originários do geral, mas apresentam detalhadamente as ações a serem realizadas para o alcance do objetivo geral. Nesse sentido, Mazucato *et al* (2018, p. 48), ressalta que:

O objetivo da pesquisa refere-se a estes resultados que se pretende alcançar ao empreender a pesquisa (uma fórmula simples consiste em tentar responder à pergunta: quais os conhecimentos que se deseja obter?). Portanto, o objetivo deve explicitar quais os conhecimentos que se deseja obter, quais aspectos, fenômenos, características, processos relacionados ao objeto que a pesquisa visa compreender e/ou explicar.

Em conformidade com esse entendimento, os objetivos da investigação têm a função de evidenciar os conhecimentos que se pretende obter com o desenvolvimento do estudo proposto, considerando os fenômenos, características e procedimentos relacionados ao objeto que a pesquisa busca explicar ou compreender. Trata-se, pois, de estabelecer os objetivos de maneira clara, bem definidos e organizados de modo articulado com todos os elementos que compõem a pesquisa, visando, prioritariamente, a meta a ser alcançada com a finalidade de contribuir com a sociedade.

À luz deste entendimento, apresentaremos a seguir os objetivos definidos neste estudo.

4.2.1. Objetivos geral

- Analisar as contribuições do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de Educação infantil.

4.2.2. Objetivos específicos

1. Identificar as contribuições do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de Educação infantil.

2. Conhecer as opiniões dos docentes sobre a influência do gestor escolar nos resultados de aprendizagem.
3. Conhecer as opiniões dos gestores sobre a sua influência nos resultados de aprendizagem.
4. Verificar em quais aspectos o gestor escolar pode influenciar nos resultados de aprendizagem.

Os objetivos elencados para esse estudo apresentam os conhecimentos que se deseja alcançar, a partir do percurso investigativo que será percorrido.

CAPÍTULO 5.

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

5. DECISÕES METODOLÓGICAS

A trajetória percorrida no decorrer da pesquisa, bem como, como as concepções de maior relevância acerca do tema em estudo estão apresentadas neste capítulo. Nele, estão descritos o tipo, o modelo, o enfoque, os contextos e sujeitos pesquisados, as estratégias, instrumentos e procedimentos metodológicos que foram utilizados para coletar e analisar as informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa visando à obtenção dos seus objetivos.

A pesquisa intitulada O papel do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos na Educação Infantil foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), através da Plataforma Brasil sob o nº **29216720.9.0000.5013**, através do **Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE)**, cumprindo todas as exigências e encargos creditam o processo de coleta e obtenção dos dados, assim como, a integridade dos resultados obtidos neste decurso. A referida pesquisa possibilita ampliar a reflexão sobre o papel do gestor escolar das instituições de educação infantil frente aos resultados de aprendizagem obtidos, levando ao conhecimento da sociedade habilidades e competências requeridas aos profissionais que atuam em CMEIs e instituições equivalentes, visando que a Rede de Ensino, a escola, os gestores, coordenadores e professores incorporem um olhar mais arrojado acerca do papel do gestor na garantia do direito de aprendizagem das crianças matriculadas, ampliando os espaços de formação para os profissionais que assumem a gestão escolar, com vistas no desenvolvimento integral de todas as crianças matriculadas.

A pesquisa científica, segundo Sampieri *et al* (2014, p. 23), “é entendida como um conjunto de processos sistemáticos e empíricos utilizado para o estudo de um fenômeno; é dinâmica, mutável e evolutiva e pode se apresentar de três formas: quantitativa, qualitativa e mista.” No entanto, todas têm sua importância no contexto investigativo, devendo ser compreendida a relevância e especificidade de cada uma de maneira igualmente significativa.

A qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras é constante motivo de reflexão, contudo essa qualidade perpassa por diversos aspectos que estão incorporados tanto no âmbito da gestão educacional em nível macro, compreendendo o poder público e as redes de

ensino quanto no contexto micro que é a escola. Nessa perspectiva, enfatiza-se a importância do papel do gestor escolar nos resultados de aprendizagem, compreendendo esses resultados sob o ponto de vista da formação humana, especialmente no que se refere à educação infantil e seus desdobramentos.

Para percorrer sistematicamente as etapas que demandam o referido estudo, tal como, a busca pela compreensão do papel do gestor escolar nas diferentes dimensões da gestão no cotidiano da escola, buscou-se na pesquisa qualitativa a estratégia para lograr êxito em relação ao objeto inicial proposto neste trabalho de pesquisa. Conforme Gil (2002, p. 17), “pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.”

Nesse sentido, quando se decide caminhar com profundidade na busca por respostas acerca de determinado questionamento ou examinar de maneira apurada os fenômenos decorrentes de uma situação ou contexto, faz-se necessário, considerar o que afirma Gil (2002, p. 17), ao tratar que “a pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos.” A partir dessa compreensão, o pesquisador organiza o percurso a ser trilhado desde a problematização até a apresentação dos resultados obtidos dentro de padrões de aceitabilidade para um trabalho científico.

5.1. Fundamentação Metodológica

Considera-se relevante conceituar metodologia e método com a finalidade de clarificar o desenho metodológico delineado nesta pesquisa, considerando que quando se trata da metodologia da investigação não se ocupa apenas dos métodos investigativos, mas da coerência inerentes aos métodos que são utilizados, no contexto, no qual se realiza o estudo e o motivo que levou o pesquisador a optar pela utilização de tais métodos e determinadas técnicas para a trajetória do estudo proposto. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 26) método é “o caminho, a forma, o modo de pensamento. É a forma de abordagem em nível de abstração dos fenômenos. É o conjunto de processos ou operações mentais empregadas na pesquisa”. Sob essa ótica, o método é o itinerário percorrido durante o transcurso investigativo, portanto, indispensável para a organização sistemática dos diferentes instrumentos necessários ao pesquisador para alcançar os resultados desejados.

A respeito da metodologia, Kauark, Manhães & Medeiros (2010, p. 53-54), afirmam que “é a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no

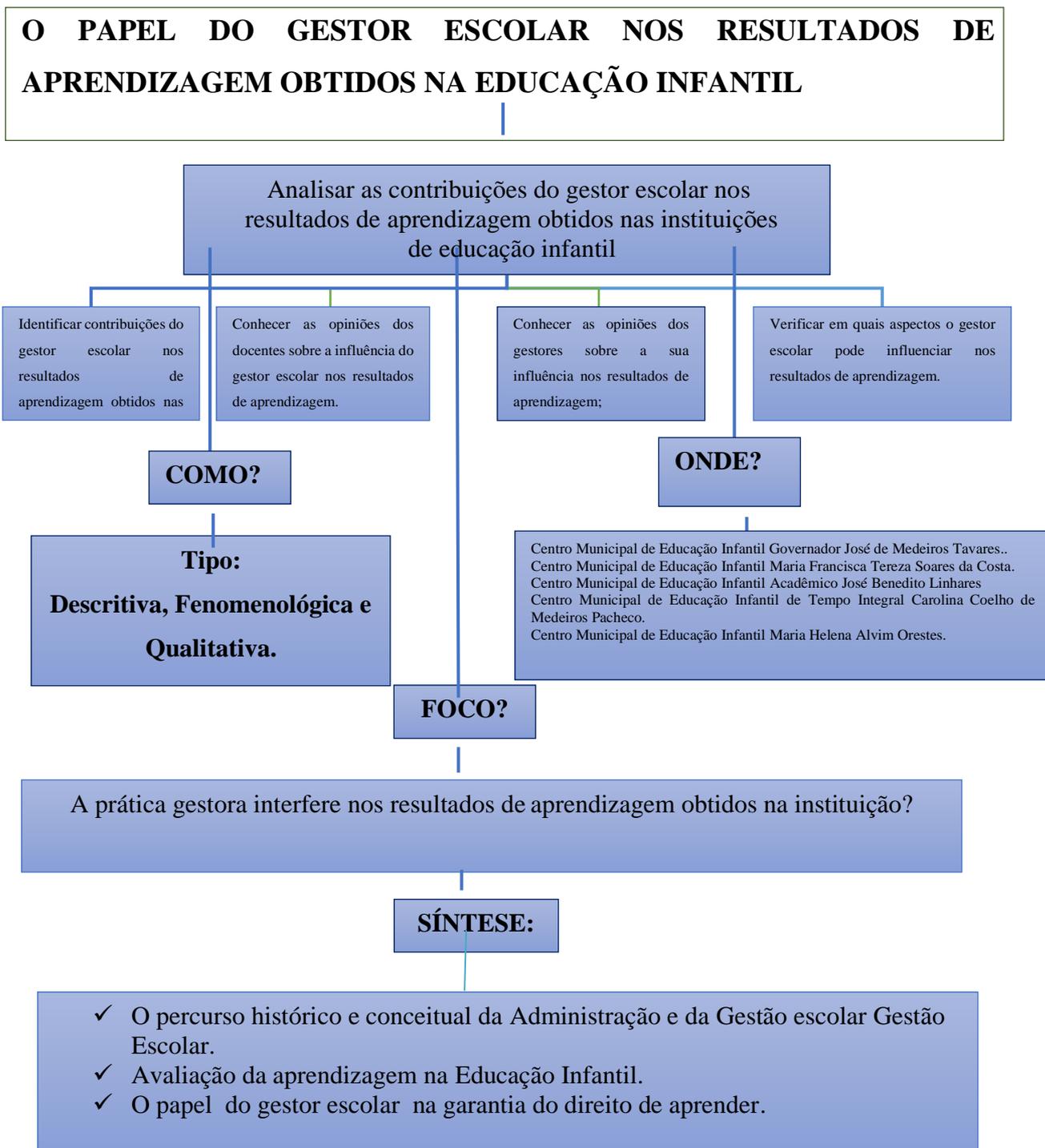
método (caminho) do trabalho de pesquisa”; enquanto estudo dos métodos utilizados racionalmente para encontrar respostas aos problemas que nos inquietam e, dessa forma, conhecer, assim como intervir na realidade, transformando-a de acordo com a necessidade que se apresenta no momento.

O método é o caminho a ser trilhado, enquanto que a metodologia, apresenta as técnicas através das quais se torna possível encontrar os resultados. Nesse sentido Severino (2017, p. 83) diz que “não basta seguir um método e aplicar técnicas para se completar o entendimento do procedimento geral da ciência”, é, portanto, indispensável ter critérios que justifiquem e embasem a escolha da metodologia que sustenta e justifica a própria metodologia utilizada.

Com esse entendimento, Lakatos e Marconi (2003, p. 83), complementam que método, “é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”. Ainda sobre o entendimento de método, Severino (2017, p. 74), diz que “trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos”. Partindo dessa compreensão, método e metodologia confluem para a completude do estudo.

Nesse propósito, optamos pela pesquisa do tipo qualitativa partindo do princípio de que os caminhos escolhidos pelo pesquisador ao iniciar uma pesquisa científica são de fundamental importância para determinar a qualidade da mesma e garantir que ao percorrer esses caminhos da metodologia da investigação científica, terá oportunidades de experienciar as aprendizagens advindas do ato de investigar e assim, produzir novos conhecimentos e sistematizá-los para a sociedade. A seguir, apresentamos o desenho da investigação, considerando a possibilidade de uma visão mais ampla e sistematizada dos aspectos mais relevantes do percurso metodológico deste estudo.

Figura Nº 2: Desenho Metodológico da Investigação



Ao término desta etapa, almeja-se investigar a prática gestora dos gestores escolares e a efetividade de suas contribuições nos resultados de aprendizagem obtidos nos seguintes CMEIs: Centro Municipal de Educação Infantil Governador José de Medeiros Tavares, Centro Municipal de Educação Infantil Maria Francisca Tereza Soares da Costa, Centro

Municipal de Educação Infantil Acadêmico José Benedito Linhares, Centro Municipal de Educação Infantil de Tempo Integral Carolina Coelho de Medeiros Pacheco, Centro Municipal de Educação Infantil Maria Helena Alvim Orestes, nos quais foi realizada a coleta de dados, através da aplicação de questionários com professores, gestores escolares e coordenadores pedagógicos. Além disso, foi realizada a leitura e análise dos seguintes documentos: Regimento Escolar, Estatuto do Conselho Escolar e Projeto Político Pedagógico dos referidos centros de educação infantil.

5.2. Desenho da investigação

A produção do trabalho científico requer o emprego adequado da metodologia, considerando que esta instrumentaliza o pesquisador em todo o percurso a ser transcorrido. Portanto, é a metodologia que se encarrega “do instrumental utilizado (questionário), do tempo previsto, da equipe de pesquisadores e da divisão do trabalho, das formas de tabulação e tratamento dos dados, enfim, de tudo aquilo que se utilizou no trabalho de pesquisa” Kauark, Manhães & Medeiros (2010, p. 54). No entanto, compete ao pesquisador o conhecimento referente à metodologia para decidir e empregar acertadamente obtendo maior eficácia nos resultados esperados.

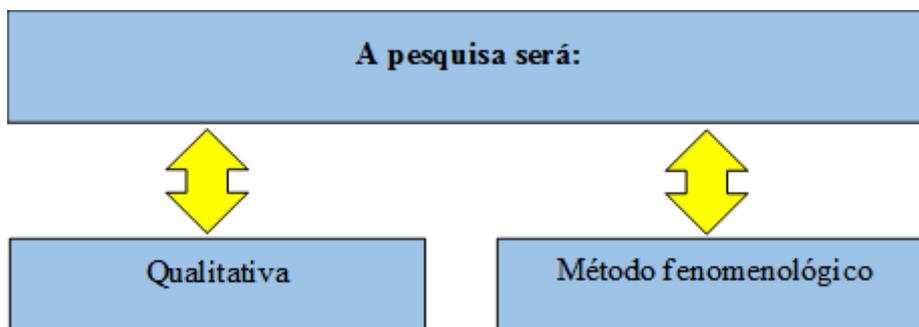
Desta maneira, a escolha da opção metodológica resulta em um instrumento crucial no processo investigativo, visto que subsidiará o pesquisador em cada etapa do estudo, conduzindo-o para a obtenção de um desfecho satisfatório, a partir de meios mais eficazes, corroborando para o alcance dos objetivos de maneira efetiva, contribuindo com a legitimidade dos resultados obtidos.

Convém, nesse sentido, destacar o pensamento de Prodanov e Freitas (2013, p. 126), acerca de que a metodologia “é a linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa”, isto é, o trabalho de investigação científica bem estruturada decorre da metodologia adequada utilizada pelo pesquisador na busca pela resolução dos objetivos propostos. Uma pesquisa pautada em uma organização sistemática, rigorosa e ordenada contribui para o alcance de resultados efetivos. Contudo, faz-se indispensável que as etapas traçadas sejam percorridas fidedignamente com vistas na concretização do que se almeja alcançar.

O desenho traçado para esta investigação se delineou com a escolha do tema da pesquisa, considerando que para aprofundar as reflexões acerca do papel do gestor escolar nos resultados de aprendizagem na educação infantil, considerando a garantia dos direitos

de aprendizagem com aspecto imprescindível para a melhoria da qualidade da educação ofertada às crianças de 0 a 5 anos, a pesquisadora buscou se apropriar das observações no cotidiano da instituição onde desenvolve suas atividades laborais ao longo da sua atuação nesta etapa da Educação Básica. Impulsionada, contudo, pela inquietação das relações estabelecidas no âmbito da gestão escolar no que tange às dimensões, desdobramentos da ação gestora no que se refere aos direitos de aprendizagem, à relação entre a dimensão administrativa e pedagógica, desenhada, muitas vezes, como duas vertentes que caminham separadamente dentro do mesmo processo, resultou na problemática deste estudo. No intento de apresentar, de maneira ordenada a configuração do desenho da investigação, apresentamos a figura a seguir:

Figura Nº 3: Esquema do Desenho e Enfoque da Pesquisa



Nesta perspectiva, o desenho metodológico da pesquisa se propõe alcançar os objetivos indicados na figura que o representa, apresentada a seguir, compreendendo que se trata de uma pesquisa qualitativa, alinhada à utilização do método fenomenológico.

Diante do contexto, os cinco Centros de educação infantil já mencionados foram selecionados por se constituírem em um campo de pesquisa com as caracterizações necessárias ao desenvolvimento do estudo: atendimento exclusivo a crianças de 0 a 5 anos de idade; quadro funcional composto por docentes, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, público alvo desta investigação.

Outro aspecto relevante para a seleção foi a localização das unidades de ensino, visto que todas estão instaladas na zona urbana, proporcionando melhor acesso da pesquisadora para a aplicação dos instrumentos utilizados na coleta dos dados.

Neste contexto, a investigação procura discorrer acerca da importância do papel do gestor frente aos processos educativos, nas instituições de educação infantil, pautando suas contribuições para os resultados de aprendizagem obtidos. Nesse percurso, busca-se

averiguar a eficácia da atuação dos gestores escolares para contribuir para a melhoria da qualidade da educação infantil pública, através da efetiva atuação em suas comunidades.

5.3. Cronograma da pesquisa

O cronograma da pesquisa tem a finalidade de apresentar detalhadamente as atividades realizadas e o tempo estimado para o desenvolvimento de cada ação. Nesse caso, não se pode esquecer que “determinadas partes podem ser executadas simultaneamente, mas existem outras que dependem das anteriores, como é o caso da análise e interpretação, cuja realização depende da codificação e da tabulação, só possíveis depois de colhidos os dados” Prodanov & Freitas (2013, p. 139).

Durante a investigação, o pesquisador pode dispor do cronograma enquanto instrumento de organização do tempo para o desenvolvimento de cada etapa da pesquisa, possibilitando que as fases transcorram de maneira organizada. Nesse sentido, pode-se dimensionar as partes do percurso investigativo, delimitando prazo para a execução sem prejuízos para a obtenção dos resultados. Neste estudo, portanto, apresentamos na primeira etapa, a revisão teórica, a apresentação do Projeto ao Comitê de Ética, escolha do desenho da investigação, elaboração e validação dos instrumentos e a elaboração final dos Instrumentos.

A segunda etapa é composta pela aplicação dos questionários com os participantes com o objetivo de coletar os dados necessários para posteriormente, processar as informações para se obter os resultados. A terceira e última etapa, equivale à análise dos dados, discussão e a elaboração dos resultados; seguidamente, procede-se a redação final, com a elaboração de propostas que poderão ser ou não acatadas.

Tabela Nº 1: Programação das ações

Fase	Atividade	Tempo	Meses
Primeira etapa	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão Teórica - Apresentação do Projeto ao Comitê de Ética - Desenho da Investigação - Elaboração dos Instrumentos - Validação dos Instrumentos 	6 meses	Janeiro/2020 Fevereiro/2020 Março/2020 Abril/2020 Maio/2020 Junho/2020

	- Elaboração Final dos Instrumentos		
Segunda etapa	- Aplicação dos questionários - Coleta de dados - Processamento das informações	7 meses	Julho/2020 Agosto/2020 Setembro/2020 Outubro/2020 Novembro/2020 Dezembro/2020 Janeiro/2021
Terceira etapa	- Análise dos dados, discussão e elaboração dos resultados - Redação do informe final - Elaboração de propostas - Defesa da Dissertação	12 meses	Fevereiro/2021 Março/2021 Abril/2021 Maio/2021 Junho/2021 Julho/2021 Agosto/2021 Setembro/2021 Outubro/2021 Novembro/2021 Dezembro/2021 Janeiro/2022

Fonte: Elaboração própria

5.4. Contexto espacial e socioeconômico da pesquisa

O Brasil é considerado o maior país da América do Sul, sexto em população e quinto em área territorial. Segundo *site* IBGE (2019), a República Federativa do Brasil tem uma população estimada de 210.147.125 pessoas, densidade demográfica de 22,43 hab/km², conforme *site* IBGE (2010), a escolarização dos brasileiros de 6 a 14 anos é de 99,7 % com base nos dados do *site* IBGE (2019), apresentando também que 6,6 % de pessoas acima de 15 anos somando os dados referentes ao analfabetismo e 12,35 óbitos por mil nascidos vivos. A taxa de desocupação é 12,20% no 1º trimestre 2020, segundo o mesmo *site*.

Tem como língua oficial o Português e a Língua Brasileira de Sinais. É um país multicultural, compostos por diversas etnias, com o IDH (2018) 0,761, ocupando a 79º na lista do Índice de Desenvolvimento Humano mundial. Composto pela união de 26 estados, o Distrito Federal e 5.570 municípios distribuídos nas cinco regiões.

Brasília é a capital federal do maior país da América do Sul, sede do governo do Distrito Federal, localizada na região Centro-oeste do país, região geográfica conhecida como Planalto Central. Segundo o IBGE (2018), a estimativa populacional é de 2.974.703 habitantes. Brasília é a terceira cidade mais populosa e a quinta capital com mais concentração populacional urbana.

Figura Nº 4: Mapa Político do Brasil



Fonte: IBGE

Para melhor compreensão do panorama educacional brasileiro no que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apresentaremos as tabelas a seguir contendo o IDEB observado e as metas projetadas de 2005 até 2019. Vale ressaltar que a avaliação em larga escala se aplica a cada dois anos. Contudo, não incluem a educação infantil neste tipo de avaliação, considerando que nesta etapa de ensino não ocorrem avaliações padronizadas, sendo o ato avaliativo uma ação específica, conforme tratamos no Capítulo 2 deste texto. Assim, os indicadores utilizados para compor os índices de

desenvolvimento da educação básica não atendem aos princípios avaliativos utilizados para crianças de 0 a 5 anos.

Tabela Nº 2: Comparativo IDEB Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
Dependência Administrativa																
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	6.1	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	5.7	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	5.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.
Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Tabela Nº 3: Comparativo IDEB Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	4.9	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
Dependência Administrativa																
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	4.7	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3	4.5	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	6.4	6.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.0	7.1	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	4.6	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.2

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.
Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Tabela Nº 4: Comparativo IDEB Ensino Médio

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	4.2	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
Dependência Administrativa																
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	6.0	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	6.8	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9

*Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.
Fonte: Saeb e Censo Escolar.*

Percebe-se, portanto que, as metas projetadas para o Brasil ainda não foram atingidas, sendo que as escolas públicas se mantêm abaixo dos resultados obtidos pelas escolas da mesma etapa de ensino na rede particular. Esses dados apontam a importante necessidade de refletir sobre a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas brasileiras. Destacam-se, nesse sentido, os anos iniciais do Ensino Fundamental pertencentes à rede pública que atingiram ou superaram a meta de 2019, chegando à marca estabelecida para 2021 quando nova avaliação será aplicada.

No Brasil, a língua oficial é o Português, acompanhada da Língua Brasileira de Sinais, reconhecida como segunda língua oficial com a Lei nº 10.436 que traz no seu Art. 1º “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.”

Em virtude da colonização portuguesa, o Brasil apresenta uma predominância religiosa no Cristianismo, sendo que a maior parte da população se declara Católica Apostólica Romana. No entanto, sendo um país multicultural, com proporções geográficas continentais, está constituído, também, por outras religiões e diversas etnias.

O sistema de governo adotado no Brasil é o mesmo desde a promulgação da Constituição Federal de 1881 e oficializado na Constituição Federal de 1988 que se mantém vigente até os dias atuais, sistema Presidencialista.

Em relação à economia, o Brasil apresenta a oitava maior economia mundial, tendo um produto interno bruto (PIB) de 7,3 trilhões de reais, IBGE (2017), o país é considerado uma potência econômica emergente e tem vários parceiros econômicos. Desenvolve

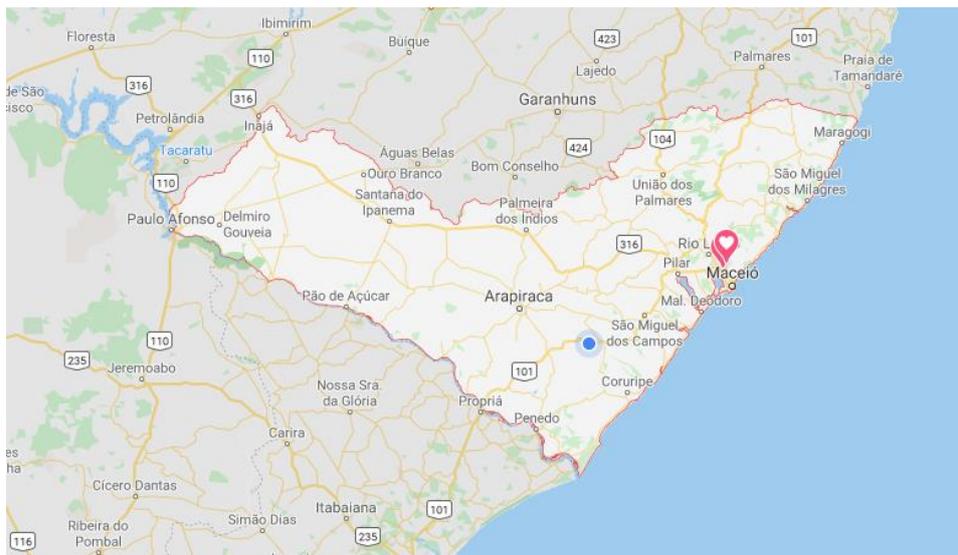
atividades nos setores primários, secundários e terciários, sendo que no setor primário, o maior destaque se dá na agropecuária, além de atividades de extrativismo vegetal, caça, pesca e mineração. A moeda brasileira é o Real, adotada desde o dia 1 de julho de 1994, após diversas trocas. À época, o Real era equivalente a um (1) Dólar estadunidense, situação que foi se alterando ao longo dos anos devido aos diversos fatores sociais e econômicos que interferiram nesta desvalorização cambial, intensificada pela crise econômica já existente e pelo novo Coronavírus.

Segundo o PNAD (2019), no Brasil, apenas 84,4% dos domicílios com lixo coletado diretamente, 85,5% dos domicílios com rede geral como principal forma de abastecimento de água, 68,3% com esgotamento sanitário (Rede geral ou fossa séptica ligada à rede). O PNAD (2018) apresenta dados referentes ao acesso à internet, confirmando que 79,1% dos domicílios brasileiros têm acesso à Internet e 93,2% fazem uso de telefone móvel celular, apenas 44,1% dos domicílios têm microcomputador ou tablet.

5.4.1. Caracterização do Estado de Alagoas

O estado de Alagoas está localizado na região Nordeste do Brasil, sendo a segunda região mais populosa, com 53,1 milhões de habitantes. A Unidade Federativa é um dos maiores produtores de cana de açúcar, limita-se com Pernambuco, Sergipe, Bahia e Oceano Atlântico. Maceió é a atual capital do estado, visto que a primeira cidade a servir como capital alagoana foi a cidade de Marechal Deodoro, a 22 km de Maceió. Segundo dados do IBGE (2010), a área territorial de Alagoas compreende 27.843,295 km², tem 3.120.494 habitantes e população estimada de 3.351.543 pessoas para o ano 2020. A densidade demográfica apontada pelo último Censo no ano de 2010 é de 112,33 hab/km².

Segundo dados da PNAD, a população alagoana é formada por 36% da população brancos, 59% pardos e 3% por negros, considerando que estes dados levam em conta a autodeclaração da pessoa sobre seu grupo étnico. Ressalta-se, porém, a existência de índios no interior do estado, apesar de não estarem declarados nos dados coletados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. No entanto, a população que se autodeclara indígena no estado de Alagoas está distribuída em todos os municípios alagoanos. De acordo com o Censo Demográfico (2010), totalizam-se 14.509 indígenas, dos quais 4.486 habitam nas terras indígenas e 10.023 fora dessas terras. Os povos indígenas do estado são denominados de: aconã, carapotó, kariri-xocó, caruazu, catokinn, jeripancó, kalankó, koiupanká, tingui-botó, uassu-cocal e xukuru-kaririClima.

Figura Nº 5: Mapa Político de Alagoas

Fonte: Google Maps

Ainda conforme as informações do IBGE (2010), o IDH é de 0,631, considerado o mais baixo do país. Os indicadores apontam que o estado tem mortalidade infantil (2015) 14,45% em cada mil nascidos vivos. O Instituto Brasileiro de Pesquisas Estatísticas (IBGE), afirma que Alagoas tem o maior índice de analfabetismo do Brasil, com 18,2% de alagoanos sem nenhum nível de escolarização. No que se refere ao panorama educacional, em Alagoas, entretanto, torna-se relevante considerar a melhoria nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2019, especialmente no ensino fundamental, visto que o ensino médio não atingiu a média prospectada para o ano da avaliação.

Quanto à oferta da educação infantil pela esfera pública, observa-se que o atendimento das crianças de 0 a 5 anos, em instituições de educação infantil ou equivalentes, apresenta os seguintes dados:

Tabela Nº 5: Quantitativo de matrículas de crianças de 0 a 5 anos no Estado de Alagoas – ao 2019

Esfera Administrativa	Localização	Etapa	Quantitativo de crianças matriculadas
Pública	Rural	Creche	12.423
Pública	Urbanas	Creche	26.986

Pública	Rural	Pré-escola	24.423
Pública	Urbana	Pré-escola	37.986

Fonte: Censo Escolar/INEP 2019 / QEdU.org.br

Conforme observamos na tabela acima, o estado de Alagoas tem 131.619 crianças matriculadas na educação infantil, compreendendo as instituições públicas municipais e estaduais que oferecem atendimento para esta etapa da educação básica. O quantitativo geral está distribuído entre a zona rural e zona urbana, somando 49.720 crianças de creche e 81.999 na pré-escola.

Segundo a Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED, no Resumo Técnico do Estado de Alagoas do Censo da educação básica 2019, apresenta um crescimento de 13,6% no número de matrículas de crianças atendidas na educação infantil, entre o ano de 2015 e 2019. O documento ressalta que o “crescimento foi decorrente principalmente do aumento das matrículas da creche.” Considerando o cenário descrito, observa-se que houve uma ampliação na oferta a este público, assegurando, em termos, o que determina a legislação educacional acerca da obrigatoriedade do poder público oferecer vagas em creches e pré-escola, sendo obrigatória a matrícula, a partir dos 4 anos. No entanto, às esferas públicas administrativas competem ofertar a vaga, à família cabe decidir se matricula ou não a criança em idade de creche, podendo optar por matricular ao completar 4 anos, quando esta se torna obrigatória perante a legislação educacional em vigor.

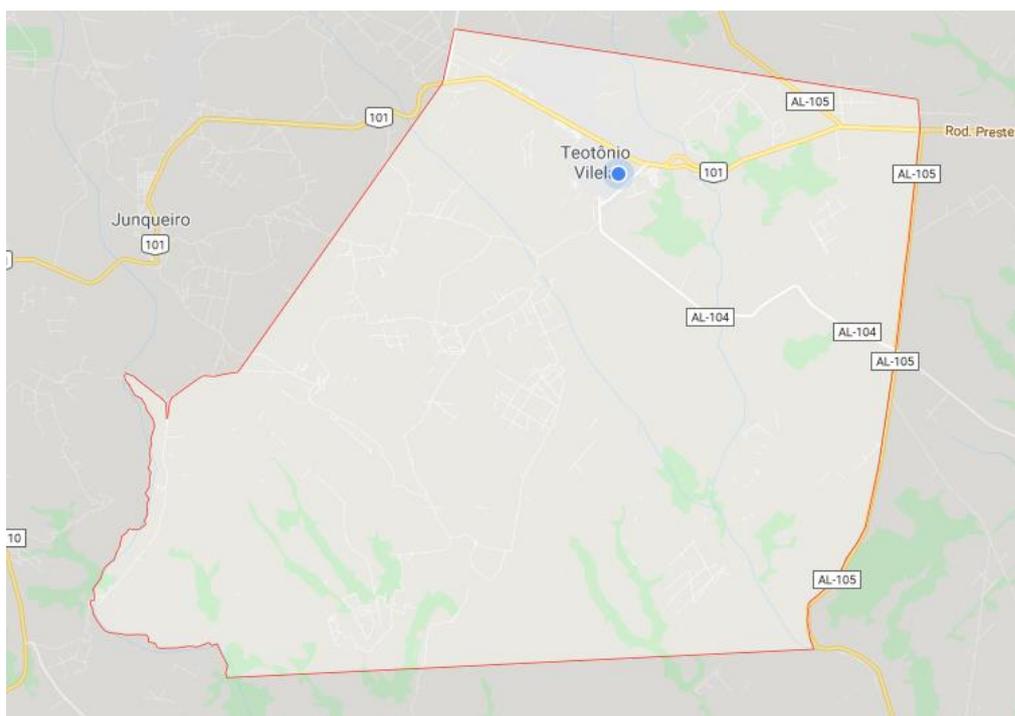
Diante desse contexto, compreendemos que o aumento no quantitativo de crianças atendidas em escolas, centros de educação infantil e instituições equivalentes é um avanço, considerando a importância desta etapa de ensino, porém, faz-se necessário refletir que atender crianças na primeira infância não se limita à oferta de vagas, mas implica em oferecer a vaga e todas as condições necessárias ao desenvolvimento integral, considerando o que dispõe os documentos que orientam o currículo, formação dos docentes que realizam esse atendimento, bem como, a infraestrutura para receber os pequenos em ambientes que proporcionem a exploração de todo seu potencial.

5.4.2. Caracterização do município de Teotônio Vilela e do Sistema da Rede Pública Municipal de Ensino

Na região mesorregião leste do estado de Alagoas, nordeste brasileiro, está localizada a cidade de Teotônio Vilela, apresentando uma área territorial de 299,221 km² e população de

aproximadamente 44.169 pessoas (2019), dessas, 84% estão concentrados na zona urbana, sua densidade demográfica é de 138,15 (IBGE 2010) pessoas/km², o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH é de 0,564 (IBGE 2010), a mortalidade infantil 11,48 óbitos por mil nascidos vivos (IBGE 2017) e a escolarização da população de 6 a 14 anos é de 96,9% (IBGE 2010). A economia depende, basicamente, dos setores canavieiros e serviços derivados deste segmento.

Figura Nº 6: Mapa Político de Teotônio Vilela



Fonte: Google Maps

Em se tratando do sistema educacional, compõe-se de rede de ensino pública municipal, estadual e privada que oferecem todas as etapas da Educação Básica e Ensino Superior, sendo esta última, atendida apenas pela iniciativa privada. O Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA – apresenta resultados de 5.8 nos anos finais e anos iniciais 6.9, o segundo e terceiro maior de Alagoas, respectivamente.

No que se refere ao número de matrículas, apresentamos a tabela abaixo com a finalidade de facilitar a compreensão sobre o quantitativo no atendimento às crianças de 0 a 5 anos, no estado de Alagoas, com os números referentes às redes estadual e municipal, distribuídos na zona rural e urbana, considerando o atendimento em tempo parcial e integral.

Em Teotônio Vilela, há 7 (sete) centros de educação infantil, sendo 6 (seis) destes na zona urbana e um na zona rural, no Distrito Gulandim. Para desenvolver a investigação a que nos propomos, foram selecionados 5 (cinco) centros, visto que todos estão localizados na zona urbana, possibilitando maior acesso para o cumprimento das etapas definidas no cronograma. No entanto, o centro no qual a pesquisadora exerce suas atividades laborais na qualidade de gestora escolar não foi inserido no contexto para pesquisa, considerando a complexidade de analisar a própria prática com a finalidade de coletar dados referentes a sua própria ação, haja vista a importância do olhar crítico e imparcial do pesquisador sobre os fenômenos e suas implicações sobre o objeto de estudo.

Nesse sentido, foram selecionados como campo de pesquisa o Centro Municipal de Educação Infantil Governador José de Medeiros Tavares, localizado na Avenida Cícero Aureliano de Sousa Neto, S/N, Conjunto Residencial Frei Damião de Bozzano, Bairro Deputado Benedito de Lira; o CMEI Centro Municipal de Educação Infantil Maria Francisca Tereza Soares da Costa, localizado na Rua Pedro Cavalcante, S/N – Centro; o Centro Municipal de Educação Infantil Acadêmico José Benedito Linhares, situado no Conjunto Antônio Cosme de Amorim - Bairro Gerais; o Centro Municipal de Educação Infantil de Tempo Integral Carolina Coelho de Medeiros Pacheco, localizado à Rua Manoel Elisbão Costa, S/N, Conjunto Residencial João José Pereira e, por fim, o Centro Municipal de Educação Infantil Maria Helena Alvim Orestes, também situado à Rua Pedro Cavalcante, S/N – Bairro Centro.

As instituições de educação infantil do município de Teotônio Vilela atenderam em 2019, segundo dados do INEP, 1.771 crianças em creches e 1.130 em pré-escola, destas, 23 crianças com deficiência foram atendidas em creche e 28 em pré-escola.

O atendimento às crianças de 0 a 5 anos em creches, no município de Teotônio Vilela, inicia sua história em direta relação com o cultivo da cana de açúcar, considerando que a primeira unidade de ensino desta etapa da Educação Básica foi a Creche Yeda Gomes de Barros, fundada pelo Clube da mulher do campo. A instituição nasceu para atender às mulheres que trabalhavam no cultivo e colheita da cana de açúcar que precisavam deixar seus filhos aos cuidados de alguém durante o labor no campo.

Em 1981, inaugurou-se a creche com o propósito de atender à referida comunidade de mulheres trabalhadoras da agricultura canavieira. A instituição de caráter filantrópico não tinha capacidade de espaço para abraçar a demanda que crescia juntamente à população da jovem cidade, avançando rapidamente após a sua emancipação em 1986. Sobretudo, a necessidade iminente da comunidade, somada ao alto índice de mortalidade infantil,

noticiado em veículos de comunicação nacionais e internacionais, impeliam a implementação de políticas públicas de atendimento para a faixa etária de 0 a 5 anos. Assim, em 2005, foi inaugurada a primeira instituição de atendimento exclusivo à educação infantil, Centro Municipal de Educação Infantil Vovó Zirlene, passando a ser nomeada, posteriormente, como Centro Municipal de Educação Infantil Luzinete Soares da Silva, com capacidade para atender 600 crianças de creche e pré-escola. A instituição inaugurada em 2005, iniciou suas atividades em 2006. No entanto, a faixa etária de 0 a 2 anos, só começou a ser atendida nesta instituição 2 anos mais tarde. A partir de 2007, a prefeitura municipal iniciou a ampliação do atendimento às crianças de 0 a 5 anos. A primeira ação foi incorporar uma instituição que pertencia ao clube da mulher ao sistema municipal de ensino e, seguidamente, a construção de outros 5 centros, totalizando sete centros de educação infantil no município.

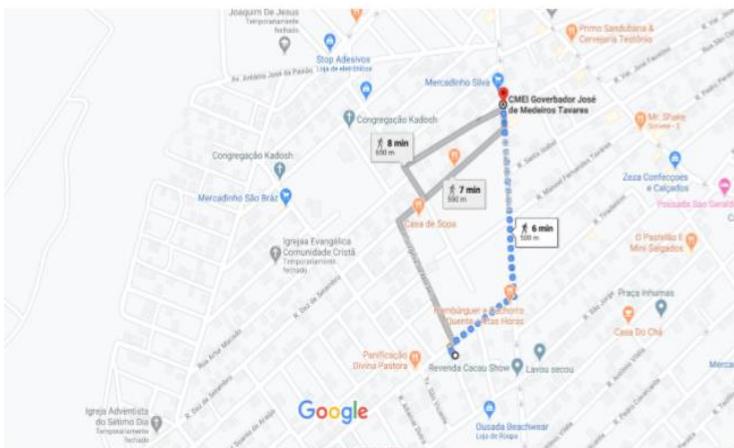
5.4.3. Delimitação da Pesquisa

A investigação será realizada no Brasil, no estado de Alagoas, no município de Teotônio Vilela, em cinco dos sete centros pertencentes à rede municipal de ensino. As instituições selecionadas como campo de pesquisa são: o Centro Municipal de Educação Infantil Governador José de Medeiros Tavares, o Centro Municipal Educação Infantil Maria Francisca Tereza Soares da Costa, o Centro Municipal de Educação Infantil Maria Helena Alvim Orestes, o Centro Municipal de Educação Infantil de Tempo Integral Carolina Coelho de Medeiros Pacheco, e, por fim, o Centro Municipal de Educação Infantil Acadêmico José Benedito Linhares. As instituições foram escolhidas por fazerem parte da Rede Municipal de Ensino, tendo como mantenedora a prefeitura municipal, estarem localizadas na zona urbana. Atendendo à proposta do estudo, visto que em todas há gestor, devidamente nomeado e exercendo a função para a qual foi selecionado em Processo Seletivo. Os referidos centros estão localizados na zona urbana de Teotônio Vilela, Alagoas, Brasil e têm o mesmo CEP.: 57265-000.

5.4.4. Descrição dos Centros municipais de Educação Infantil participantes da Pesquisa

Faz-se oportuno situar o campo da pesquisa, descrevendo cada instituição participante, considerando as especificidades e características de infraestrutura, localização, histórico e relação com a comunidade. Inicialmente, trataremos do Centro Municipal de Educação Infantil Governador José de Medeiros Tavares, localizado na Avenida Cícero Aureliano de Sousa Neto, S/N, Conjunto Residencial Frei Damião de Bozzano, Bairro Deputado Benedito de Lira, inaugurado no dia 08 de dezembro de 2011, criado pela Lei Municipal nº 672/2011 de 8 de dezembro de 2011. O referido CMEI está registrado sob o número do INEP 27048535, foi autorizado pelo Parecer CME nº. 3/2012 de 20 de setembro de 2012.

Figura Nº 7: Localização Geográfica do CMEI Governador José de Medeiros Tavares



Fonte: Google Maps

A instituição funciona em prédio escolar próprio, fornece água potável para o consumo humano, tendo abastecimento de água advindo da rede pública e poço artesiano. A fonte de energia elétrica é rede pública, assim como o esgotamento sanitário. No que se trata do lixo, não faz tratamento, o mesmo é destinado para a coleta realizada pela prefeitura municipal.

Figura Nº 8: CMEI Governador José de Medeiros Tavares

Fonte: Própria

Em relação às dependências físicas, a instituição dispõe de almoxarifado para armazenar material didático; área verde com possibilidades para realização de atividades ao ar livre. Tem um parque infantil, pátio coberto, pátio descoberto, banheiros adequados à educação infantil, banheiro acessível, adequado ao uso de crianças com deficiência ou mobilidade reduzida. Há também banheiros adequados à educação infantil, banheiro ou vestiário com chuveiro e banheiros exclusivos para uso dos funcionários. A sala de leitura é um espaço multifuncional que funciona como brinquedoteca.

A cozinha dispõe de despensa, um espaço para armazenamento de frios com *freezer* e geladeira. Há neste espaço prateleiras em mármore, balcões em mármore e pias exclusivas para preparação de alimentos. Instalado ao lado da cozinha, fica o lactário que atende à alimentação de bebês e crianças bem pequenas. O refeitório está localizado na parte da frente da cozinha para facilitar a distribuição das refeições, considerando o público atendido.

No que se refere ao espaço para atendimento à comunidade, trabalhos administrativos, existem sala de secretaria, sala de professores e uma sala para uso da diretora e coordenadora. Quanto aos recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação interna na escola existem barras em um dos banheiros, portas com vão livre de no mínimo 80 cm e rampas de acesso nas duas entradas da escola.

Em se tratando das salas de referências, há 11 (onze) salas, todas climatizadas. As salas destinadas ao atendimento de bebês e crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 2 anos e 11 meses estão organizadas em dois ambientes; um ambiente de atividades, interação,

brincadeiras e vivências diversas e o outro está reservado ao sono. Trata-se de um dormitório com berços, colchonetes e almofadas.

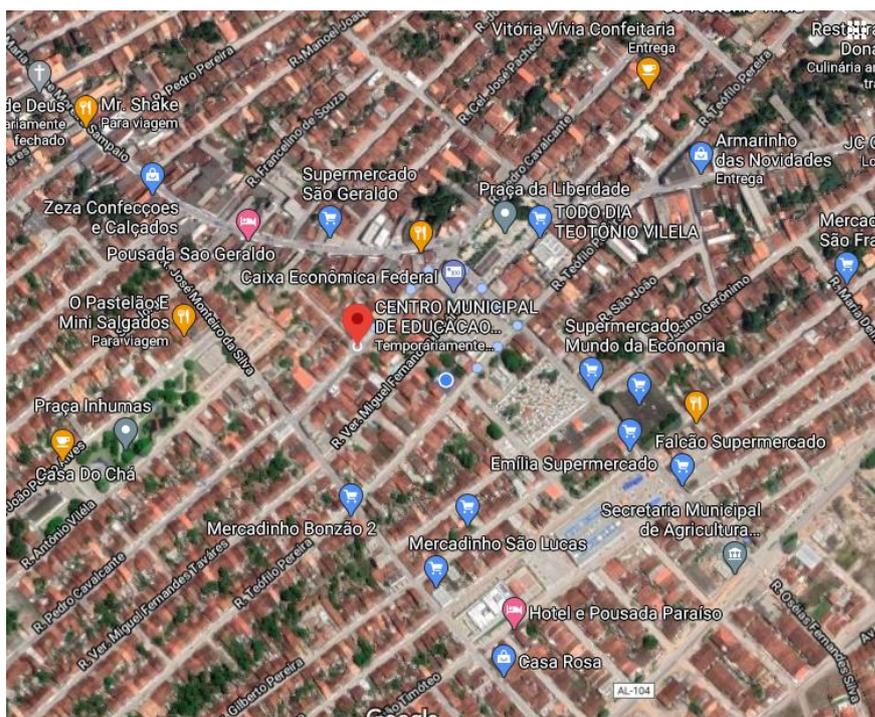
O CMEI Governador José de Medeiros Tavares dispõe de equipamentos para uso técnico e administrativo, tais como: impressora, computadores, impressora multifuncional. Além destes, há equipamentos para o processo de ensino aprendizagem, utilizados por professores e crianças: aparelho de televisão, aparelho de som, projetor multimídia (*Data show*). Quanto à conectividade, há acesso à *internet* para uso administrativo e dos professores, a rede local de interligação de computadores é a cabo e *Wireless*, com *internet* banda larga.

Quanto à gestão de pessoas, a instituição conta com doze (12) auxiliares de serviços gerais, 1 (um) porteiro, 2 (dois) vigilantes, 1 (uma) professora para atendimento na sala de leitura; 1 (uma) enfermeira, 1 (uma) técnica de enfermagem, 1 (uma) coordenadora pedagógica, 1 (uma) gestora escolar, 1 (uma) nutricionista, 1 (uma) psicóloga escolar, 5 (cinco) merendeiras e 1 (uma) secretária escolar, 22 (vinte e duas) professoras, 8 (oito) professoras auxiliares de sala e 5 (cinco) cuidadoras de crianças com deficiência.

Neste CMEI, foram atendidas 361 crianças, conforme dados do Censo (2019), advindas de quatro conjuntos residenciais que compõem o Bairro Benedito de Lira: Conjunto Juarez Orestes, conhecido como “Portelinha”, Conjunto Vanda Sampaio, Loteamento Planalto e conjunto Frei Damião de Bozzano onde está localizada.

Em funcionamento desde 2013, a instituição atende em horário integral de 7h às 16h, tendo como público, na sua maioria, crianças em situação de vulnerabilidade social bastante evidenciada pelas condições socioeconômicas das famílias. Sendo a única instituição de educação infantil nessa localidade, há uma relação de pertencimento das famílias. Neste bairro, há 1 escola da Rede Municipal de ensino fundamental anos iniciais, uma escola da Rede Estadual de ensino médio, 1 Unidade Básica de Saúde, estabelecimentos comerciais, igrejas, praças, enriquecendo as possibilidades de observação no que se refere ao diálogo entre escola e comunidade.

O segundo centro escolhido como campo para esta pesquisa se trata do CMEI Maria Francisca Tereza Soares da Costa, localizado à Rua Pedro Cavalcante, S/N – Bairro Centro. Inaugurado em 2013 foi criado pela Lei Municipal nº 794/2013 de 06 de junho de 2013 com a denominação de Centro Municipal de Educação Infantil Professor Lourival Nunes da Costa, mas teve sua denominação alterada pela Lei Municipal nº 1012/2018, de 08 de março de 2018 que modifica a denominação deste bem público para Centro Municipal de educação Infantil Maria Francisca Tereza Soares da Costa.

Figura Nº 9: Localização CMEI Maria Francisca Tereza Soares da Costa

Fonte: Google Maps

O CMEI Maria Francisca Tereza Soares da Costa foi construído para atender a demanda dos bairros Centro, Sebastião Vilela, Inhumas e Jairo Leandro que ainda não era contemplada pelo CMEI Maria Helena Alvim Orestes. Por se tratar de bairros próximos e com público para esta etapa da Educação Básica, ainda sem atendimento na Rede de Ensino, a comunidade foi contemplada com uma nova unidade educacional para crianças de 0 a 5 anos.

Instalado em prédio próprio, o CMEI Maria Francisca Tereza Soares da Costa conta com água potável para consumo humano fornecida pela rede pública, assim como a fonte de energia elétrica e esgotamento sanitário que também são da rede pública. A destinação do lixo é realizada através do serviço de coleta da prefeitura, mas a direção informou que realiza separação de lixo e resíduos.

Figura Nº 10: CMEI Maria Francisca Tereza Soares da Costa



Fonte: Própria

As dependências físicas existentes na instituição são compostas por: almoxarifado, área verde, parque infantil, pátio coberto, pátio descoberto, banheiros adequados à faixa etária atendida, banheiros com chuveiros, banheiros exclusivos para funcionários, parque infantil, pátio coberto e pátio descoberto. Há cozinha, despensa e refeitório em bom estado de uso e conservação. Nas dependências administrativas, existe uma sala destinada à secretaria, direção e coordenação pedagógica, todas são climatizadas.

Em 2019, segundo o Censo escolar, o CMEI atendeu, em suas cinco salas de referência, 250 crianças alocadas em turmas de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Vale ressaltar que as salas são climatizadas.

Quanto aos recursos de acessibilidade, há rampas de acesso, as portas são alargadas para passagem e circulação de cadeiras de rodas. Porém, há uma sala com batentes que interferem na acessibilidade de pessoas com deficiência e mobilidade reduzida.

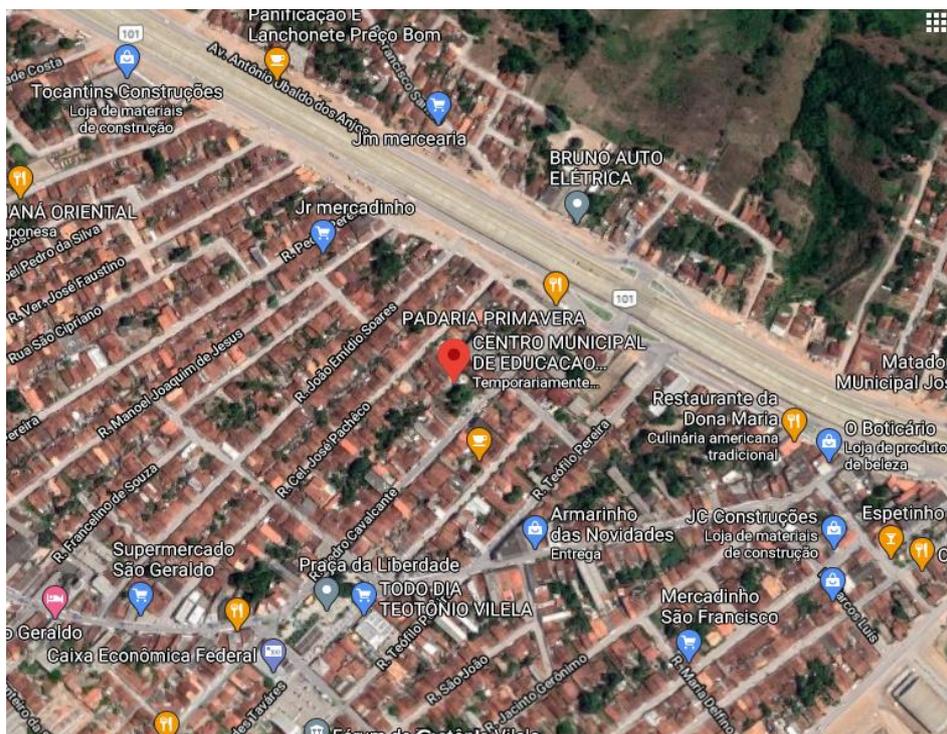
Os equipamentos para utilização no processo de ensino e aprendizagem disponíveis são: 1 (um) aparelho de televisão, 1 (um) aparelho de DVD, 2 (dois) aparelhos de som. Há

acesso à *internet* banda larga para uso administrativo e dos professores. A rede local de interligação dos computadores é a cabo e não está disponível para as crianças.

No que se trata da gestão de pessoas, a instituição conta com 1 (uma) auxiliar de secretaria, 1 (uma) coordenadora pedagógica, 1 (uma) gestora escolar, 10 (dez) professoras, 4 (quatro) professoras auxiliares, 10 (dez) auxiliares de serviços educacionais, 1 (uma) enfermeira, 1 (uma) técnica de enfermagem, 1 (uma) nutricionista, 1 (uma) psicóloga, 4 (quatro) merendeiras, 1 (um) porteiro.

O terceiro CMEI participante é o Centro Municipal de Educação Infantil Maria Helena Alvim Orestes, situado à Rua Pedro Cavalcante, S/N – Bairro Centro. A instituição iniciou sua trajetória no ano de 1981, com o nome de Creche Casulo Dona Yeda Gomes de Barros. A creche foi uma solicitação do Clube da Mulher do Campo, grupo de mulheres que trabalhava no cultivo da cana de açúcar para as Usinas Reunidas Seresta- S/A, tendo como presidente a Senhora Yeda Gomes de Barros, acionista da empresa que desenvolvia trabalhos na área social com mulheres. Na época, a Legião Brasileira da Assistência (LBA) firmou parceria para que a creche pudesse abrir as portas para atender 130 (cento e trinta crianças), com idade de 6 anos. Inicialmente, as crianças beneficiadas eram filhos e filhas dos funcionários da empresa do ramo da cana de açúcar.

Figura Nº 11: Localização do CMEI Maria Helena Alvim Orestes



Fonte: Google Maps

Sobre as dependências físicas, a instituição dispõe de almoxarifado, área verde com árvores frutíferas, parque infantil, pátio coberto, pátio descoberto, quadra de esportes descoberta, sala de leitura, banheiros adequados ao uso de crianças na faixa etária atendida, banheiros acessíveis e adequado ao uso de pessoas com deficiência; há banheiros exclusivo para funcionários e banheiros com chuveiro.

Figura N° 12: CMEI Maria Helena Alvim Orestes



Fonte: Própria

A cozinha é bem equipada com utensílios e eletrodomésticos, tem uma despensa e um refeitório para atender às crianças nos horários destinados às refeições. Há uma sala onde funciona a secretaria e serve para uso da diretora e coordenadora pedagógica.

Os recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação não existem ou são insuficientes. As portas não tem vão livre para acesso de cadeirantes, faltam rampas de acesso e corrimão.

Os equipamentos existentes para o suporte no processo de ensino e aprendizagem são: 1 *data show*, 2 aparelhos de som. A *internet* é banda larga com interligação a cabo para uso administrativo.

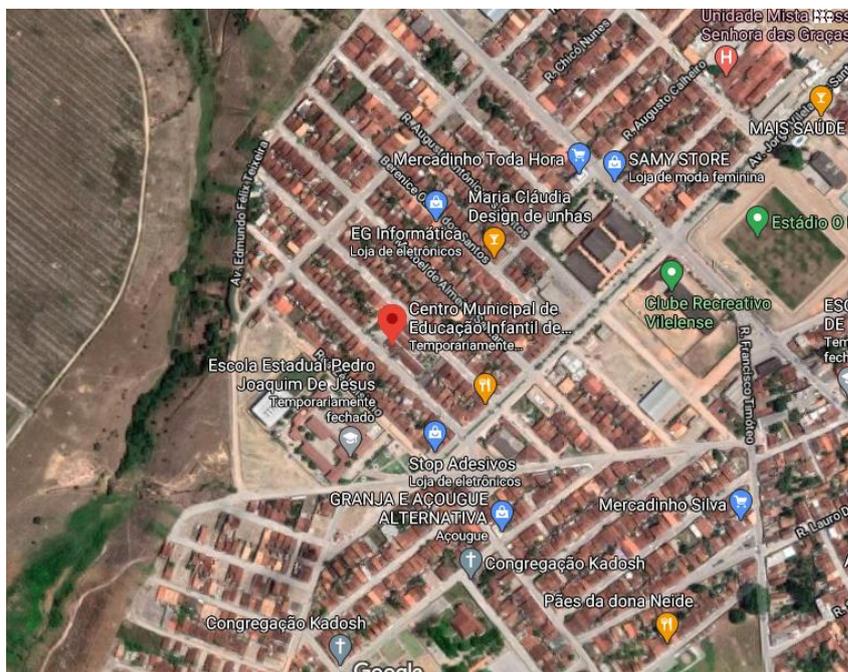
A gestão de pessoas é composta por: 1 (uma) auxiliar de secretaria, 10 (dez) auxiliares de serviços educacionais, 1 (uma) enfermeira, 1 (uma) técnica de enfermagem, 1 (uma) nutricionista, 1 (uma) psicóloga, 2 (duas) cozinheiras, 12 (doze) professoras, 3 (três)

professoras auxiliares de sala, 1 (uma) coordenadora pedagógica, 1 (uma) gestora escolar e 1 (uma) nutricionista, 2 (dois) vigilantes.

No ano de 2019, segundo o Censo Escolar, a instituição atendeu o total de 239 crianças distribuídas em 6 (seis) salas de referência, todas climatizadas. As crianças foram atendidas em 6 turmas organizadas para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Por ser localizada no centro da cidade, vizinha à prefeitura municipal, próxima a outros órgãos públicos, o CMEI Maria Helena Alvim Orestes atende crianças advindas do bairro onde está situada e de dois bairros vizinhos: Sebastião Vilela e Inhumas.

O quarto CMEI participante da pesquisa foi inaugurado em 2015, criado pela Lei Municipal nº 918/2015, de 13 de fevereiro de 2015, denominado Centro Municipal de Educação Infantil de Tempo Integral Carolina Coelho de Medeiros Pacheco – Vovó Morena, localizado à Rua Manoel Elisbão Costa, S/N, Bairro João José Pereira – O Prefeitão.

Figura Nº 13: Localização CMEI Carolina Coelho Pacheco (Vovó Morena)



Fonte: Google Maps

A trajetória da Vovó Morena, como é conhecida na comunidade, iniciou no ano da sua criação em prédio próprio, dispõe de água potável para consumo humano recebida da rede pública de abastecimento. A fonte de energia elétrica e o esgotamento sanitário são de rede pública. A instituição faz a destinação do lixo, sem tratamento, para o serviço de coleta da Prefeitura Municipal da cidade.

A estrutura física conta com almoxarifado, área verde, parque infantil, pátio coberto, pátio descoberto, banheiros adequados à faixa etária atendida, banheiros com chuveiros, banheiros exclusivos para funcionários e sala de leitura. Quanto aos recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, há portas com vão livre de mais de 80 centímetros, rampas e banheiros adaptados. Na área administrativa, há sala de secretaria e sala de direção. Existe, também, cozinha com despensa, depósito para frios e refeitório para atendimento às crianças durante as refeições.

Figura Nº 14: CMEI Carolina Coelho Pacheco (Vovó Morena)



Fonte: Própria

Há 9 (nove) salas de referência, todas climatizadas com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Essas salas estão distribuídas para o atendimento às crianças de 0 a 5 anos.

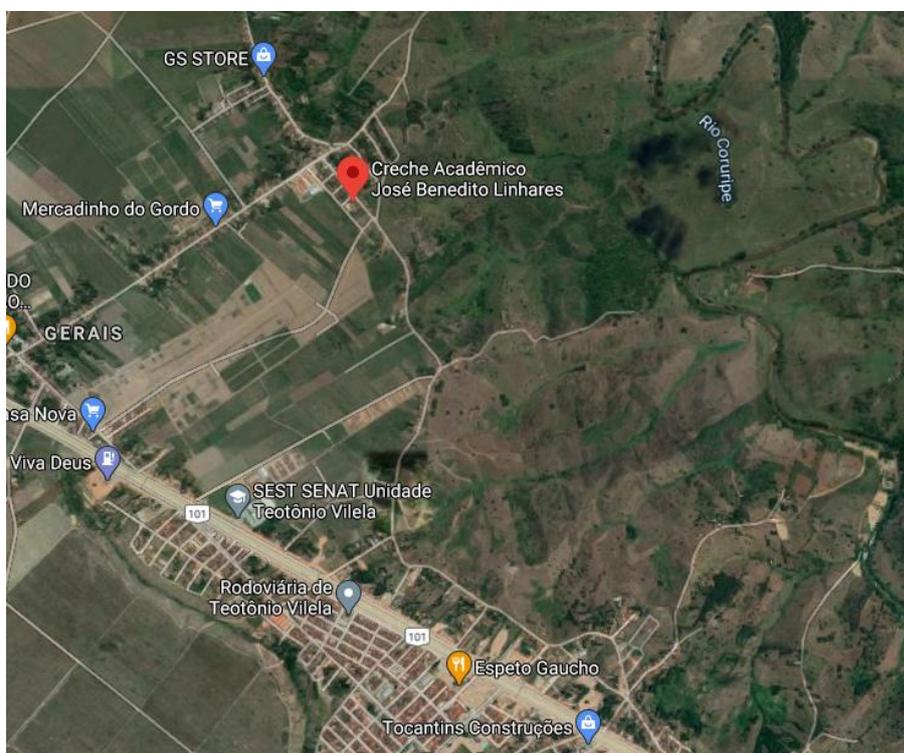
Quanto aos equipamentos existentes para uso técnico e administrativo, há impressora multifuncional, computadores e *Scanner*. Para o processo de ensino aprendizagem, os equipamentos disponíveis são: 1 (um) aparelho de televisão e 1 (um) aparelho de DVD. O acesso à *internet* é para uso administrativo, através de interligação a cabo.

A gestão de pessoas é composta por: 1 (uma) auxiliar de secretaria, 1 (uma) nutricionista, 1 (uma) enfermeira, 1 (uma) técnica de enfermagem, 1 (uma) psicóloga, 1

(uma) gestora escolar, 1 (uma) coordenadora pedagógica, 18 (dezoito) professoras, 4 (quatro) merendeiras e 2 (dois) vigilantes.

Dando continuidade à caracterização dos centros que compõe o campo desta pesquisa, situaremos o quinto CMEI participante, o Centro Municipal de Educação Infantil Acadêmico José Benedito Linhares, criado pela Lei Municipal nº 791/2013, de 06 de junho de 2013, localizado no Conjunto Antônio Cosme de Amorim, S/N – Bairro Gerais, Teotônio Vilela - AL, CEP: 57265-000. Funcionando em prédio próprio, tem abastecimento de água potável para consumo humano e fonte de energia elétrica de rede pública. O esgotamento sanitário é feito em fossa rudimentar e o lixo, sem tratamento, é destinado para o serviço de coleta da Prefeitura Municipal.

Figura Nº 15: Localização CMEI Acadêmico José Benedito Linhares



Fonte: Google Maps

As dependências físicas contam com almoxarifado, banheiro acessível, adequado a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida; há banheiros exclusivos para funcionários, banheiros com chuveiro, mas os banheiros utilizados pelas crianças não são adequados à educação infantil. O CMEI conta com 4 (quatro) salas de referência, funcionando em período integral das 7h às 16 horas; atendendo 151 crianças com faixa etária de 0 a 5 anos, segundo o Censo Escolar (2019).

Figura Nº 16: CMEI Acadêmico José Benedito Linhares



Fonte: Própria

O preparo das refeições servidas às crianças acontece na cozinha da instituição que tem uma despensa para armazenamento de itens alimentícios. No entanto, não há refeitório ou sala para refeições. Quanto ao espaço para realização de atividades livres, há um parque infantil, pátio coberto, quadra de esportes descoberta. Há, ainda, sala de leitura, sala de diretoria e sala de secretaria. No entanto, a escola não informou nenhum recurso para acessibilidade para pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação da escola.

Existem equipamentos para uso técnico e administrativo, tais como: computadores e impressora multifuncional. Sobre os equipamentos disponíveis para o processo de ensino e aprendizagem, há 1 (um) aparelho de televisão, 2 (dois) aparelhos de DVD, 2 (dois) aparelhos de som, 1 (um) computador de mesa. O acesso à *internet* é banda larga, a cabo de uso restrito para atendimento administrativo.

Em se tratando da gestão de pessoas, a instituição conta com 1 (uma) gestora, 1 (uma) coordenadora pedagógica, 1 (uma) auxiliar de secretaria, 7 (sete) auxiliares de serviços

gerais, 1 (uma) enfermeira, 1 (uma) auxiliar de enfermagem, 1 (uma) nutricionista, 2 (duas) cozinheiras.

5.5. Participantes da pesquisa

Foram convidados para participar da pesquisa as professoras, gestoras escolares e coordenadoras pedagógicas dos Centros de educação infantil da cidade de Teotônio Vilela, Alagoas, Brasil que se disponibilizassem a responder o questionário, após ler, concordar e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, considerando o limite de 5 professoras por instituição pesquisada, além de diretoras escolares e coordenadoras pedagógicas. Para atingir o máximo de eficiência em relação à coleta dos dados, delimitou-se os cinco centros de educação infantil, localizados na zona urbana no intuito de facilitar a logística durante o estudo. Após apresentar o objetivo da pesquisa, abriu-se espaço para que as equipes realizassem perguntas, tirassem dúvidas, considerando que a maioria nunca havia participado de uma pesquisa.

Em virtude da Pandemia e em atendimento às orientações de distanciamento social como medida de contenção da disseminação do Coronavírus – COVID-19, optou-se pelo envio dos questionários por *e-mail*, cumprindo as instruções das autoridades de saúde e gerenciando melhor o tempo para a efetivação da aplicação dos questionários sem prejuízos para os resultados e a credibilidade do processo investigativo.

A pesquisa contará com: 5 (cinco) gestoras escolares, 5 (cinco) coordenadoras pedagógicas e 25 (vinte e cinco) professoras que atendem crianças de 0 a 5 anos sem determinação de número de professores para creche e pré-escola, considerada a liberdade de aceitar ou não participar do estudo.

Esse número de participantes organiza-se da seguinte forma: 1 (uma) gestora escolar, 1 (um) coordenadora pedagógica e 5 (cinco) professoras de cada instituição participante.

Considerando que se trata de uma pesquisa qualitativa, a presente investigação faz uso do método fenomenológico, visto a ênfase dada à experiência humana e o envolvimento dos participantes e seu grau de preocupação com o tema proposto. Nessa via de análise, abalizou-se como participantes deste estudo gestoras, professoras e coordenadoras pedagógicas que atuam em centros municipais de educação infantil, na zona urbana do município de Teotônio Viela – Alagoas que deverão contribuir para que a pesquisadora atinja os objetivos definidos para esta pesquisa.

Apresentamos a seguir os participantes desta pesquisa, considerando a importância que estes representam na obtenção das respostas que se almeja buscar para atender aos objetivos propostos.

5.5.1. Professoras

Após a delimitação do campo de pesquisa, buscou-se apresentar às professoras dos cinco centros de educação infantil o objetivo do estudo. A seleção das 25 (vinte e cinco) professoras dos centros de educação infantil se deu a partir de convite direcionado àquelas que manifestassem o desejo de responder o questionário de pesquisa, após leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para professoras de crianças de 0 a 5 anos que atuassem na rede pública de ensino do município de Teotônio Vilela, Alagoas, Brasil. Porém, apenas 23 (vinte e três) docentes manifestaram o desejo de participar da pesquisa. Nesse sentido, Henriques e Medeiros (2017, p. 105), ressaltam que:

Qualquer que seja o delineamento de pesquisa que o pesquisador utiliza, deve proceder sempre eticamente, informando o participante da pesquisa sobre os objetivos da pesquisa e sempre partindo do ponto de vista de que a participação é voluntária, depende da vontade de o entrevistado participar ou não da pesquisa.

Nestes termos, a seleção das professoras participantes ocorreu conforme a adesão voluntária, respeitado o número máximo de até 5 (cinco) docentes por instituição pesquisada.

A participação destas docentes objetiva colaborar com a pesquisadora no que se refere à composição dos elementos essenciais para a análise dos resultados, visto que a compreensão das docentes sobre o papel do gestor nos resultados de aprendizagem torna-se imprescindível para analisar as contribuições efetivas do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos na Educação Infantil nos CMEIs da rede pública municipal de Teotônio Vilela – Alagoas.

A delimitação desses participantes visa a busca pelo entendimento de como ocorre a contribuição das gestoras escolares nos CMEIs frente aos resultados de aprendizagem obtidos nestas unidades educacionais voltadas para o atendimento das crianças de 0 a 5 anos, proporcionando reflexões relativas à resolução da problemática proposta. Nesses termos, Alvarenga (2019, p. 58) afirma que as informações coletadas “servirão de base para a tomada de decisões [...] necessárias para a comunidade, a fim de melhorar as condições de vida das mesmas”. Portanto, torna-se indispensável que os gestores concebam suas práticas, a partir

da ampla reflexão sobre as diversas dimensões que compõem a gestão escolar e suas implicações nos resultados de aprendizagem, na garantia do direito de aprender e na melhoria da qualidade da educação infantil pública.

Vale ressaltar que o resultado de aprendizagem transcende o conceito quantitativo, mas resulta da efetivação de práticas que corroborem para o desenvolvimento integral das crianças, proporcionando-lhes um ambiente acolhedor que potencialize as possibilidades de interação, brincadeiras e diálogo com os espaços dentro e fora da instituição, explorando, expressando, participando, convivendo com diferentes grupos etários para a partir dessa interação, conhecer-se como indivíduo que vivencia e faz cultura nas experiências que lhes são ofertadas.

5.5.2. Gestoras escolares

Quanto ao delineamento dos participantes no segmento gestores escolares, foram convidadas todas as gestoras dos cinco centros de educação infantil escolhidos como campo de pesquisa. O critério utilizado foi a adesão voluntária a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Cientes do objetivo da pesquisa e mediante a adesão feita após leitura e assinatura do TCLE, todas as gestoras tornam-se efetivamente participantes, considerando o que diz Prodanov e Freitas, (2013, p. 65), os participantes da pesquisa “estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Alvarenga, (2019), corrobora com esse pensamento ao afirmar que os indivíduos que participam da pesquisa poderão colaborar efetivamente para o alcance dos resultados esperados da pesquisa.

Nesse sentido, todos os participantes colaboram para o alcance dos resultados no percurso investigativo. Retomando a perspectiva de refletir sobre o papel do gestor escolar dos Centros de Educação Infantil, torna-se relevante considerar a inserção dos profissionais que atuam na referida função, enquanto participantes. Desta maneira, os dados coletados podem vislumbrar diferentes agentes de participação nos processos educativos, especialmente os gestores escolares que são legalmente responsáveis pelas instituições nas quais desempenham suas atividades laborais. Ao aceitarem participar da pesquisa, tornam-se importantes fontes de informações emanadas do contexto no qual estão inseridos e constroem, a partir dessa contextura, uma compreensão da ação gestora expressa nos questionários aos quais se propuseram responder e, ao mesmo tempo, refletem sobre os questionamentos que lhes são proporcionados na pesquisa; enriquecendo a análise, assim como, validando os resultados dos dados coletados.

5.5.3. Coordenadoras pedagógicas

Para a seleção dessas profissionais, apresentou-se o objetivo da pesquisa, ficando facultada à adesão mediante à leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Tornando a participação a partir do interesse da coordenadora pedagógica de cada CMEI.

As coordenadoras pedagógicas dos cinco Centros pesquisados demonstraram interesse e aceitaram participar do estudo. Essa adesão torna importante para a coleta de informações, considerando que cada instituição apresenta características específicas e somam nessa lógica a perspectiva de ampliar as reflexões sobre o papel do gestor nesta etapa da Educação Básica, abarcando o número total de coordenadoras, visto que em cada CMEI está lotada uma profissional no exercício desta função.

As informações coletadas com esta categoria têm o intuito de investigar no cotidiano dos Centros de educação infantil, como estão construídas as relações destas profissionais que compõem a gestão junto às diretoras no que se referem à condução dos processos educativos. Tornando possível responder aos objetivos propostos na pesquisa.

Nesse contexto, Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 29), apontam que “os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”, ficando ainda mais evidente a importância da participação das coordenadoras pedagógicas neste estudo.

Desse modo, almeja-se que cada participante contribua de maneira expressiva ao responder os questionários a ele destinados, considerando que as informações fornecidas no referido questionário podem ampliar as reflexões sobre o papel do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos na educação infantil. É relevante considerar o ponto de vista da coordenadora pedagógica no que se refere à problemática tratada neste estudo sobre o alimento das ações do gestor na garantia do direito de aprendizagem das crianças, verificando se estão legitimando a prática gestora como ferramenta de melhoria efetiva da qualidade da educação infantil pública no seu âmbito de atuação. Torna-se conveniente ainda, examinar o comprometimento desse participante frente aos desdobramentos da gestão enquanto ação articulada, reflexiva, democrática e de transformação social.

Tabela Nº 6: Participantes da Pesquisa

PARTICIPANTES DA PESQUISA	
Professoras	23
Gestores escolares	05
Coordenadoras pedagógicas	05

Fonte: Elaboração própria

Pretendendo obter dados, a partir da investigação realizada nos Centros Municipais de Educação Infantil José de Medeiros Tavares, Maria Francisca Tereza Soares da Costa, Maria Helena Alvim Orestes, Carolina Coelho de Medeiros Pacheco e Acadêmico José Benedito Linhares, através de aplicação de questionários realizada com 23 professoras que atuam com crianças de 0 a 5 anos nos centros de educação infantil mencionados, que aceitaram participar da pesquisa. Sendo, contudo todas as docentes convidadas a participar, as mesmas, porém, estavam cientes de que a participação seria voluntária e o limite máximo de participantes professoras por instituição sera de 5 (cinco) professoras para cada CMEI. Do grupo de professoras convidadas, apenas 23 (vinte e três) aceitaram participar. Além das docentes, foram convidadas e aceitaram participar 5 (cinco) gestoras escolares e 5 (cinco) coordenadoras pedagógicas em atuação nas referidas funções compondo, deste modo, a delimitação dos participantes desta pesquisa.

O período destinado à coleta de dados será nos meses de julho, agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro de 2020 e janeiro de 2021, período considerado suficiente para o decurso e desfecho desta investigação.

5.6. Critérios de inclusão e exclusão

Ao estabelecer critérios de inclusão e exclusão dos participantes em uma pesquisa é importante potencializar a influência desta investigação. Desse modo, “incluir participantes com alto risco para o desfecho contribui para a diminuição do número de sujeitos necessários” Gil (2018, p. 80). Neste estudo, considerou-se participantes três grupos: professoras, gestoras e coordenadoras pedagógicas dos centros de educação infantil pertencentes a Rede Municipal de educação de Teotônio Vilela – Alagoas, sendo critério de inclusão àqueles que estivessem em efetivo exercício das suas funções, considerando que esses participantes contribuirão positivamente para o atingimento dos objetivos propostos.

No que se refere aos critérios de exclusão, Gil (2018, p. 80) elenca que são vários os motivos que podem excluir um participante, dentre os quais: “susceptibilidade de indivíduos a efeitos adversos; [...] baixa probabilidade de aderir à intervenção; [...] problemas de ordem prática para participação”. No caso desta investigação, considerou-se critério de exclusão professores, gestores e coordenadores pedagógicos que não estivessem em efetivo exercício, bem como, os Centros de educação infantil da Rede que não estivessem localizados na zona urbana ou a pesquisadora exercesse suas funções laborais. Esse critério se estabelece por se tratar de analisar a prática gestora, a partir dos questionários no que se refere aos resultados de aprendizagem obtidos nessas instituições, impossibilitando a pesquisadora de observar sua própria prática nesse contexto.

5.7. Técnicas e Instrumentos para Coleta de Dados: construção e justificativa de escolha

As técnicas e instrumentos utilizados para a coleta de dados é de substancial importância para o alcance do êxito no processo investigativo, considerando que são estas que subsidiam o pesquisador durante a verificação em campo; bem como, proporcionam a ampliação das reflexões acerca do objeto de investigação, tornando a pesquisa um momento oportuno para o contato do pesquisador com o ambiente no qual as relações dos participantes se estabelecem.

No contexto desta investigação, o contato da pesquisadora com o ambiente se torna relevante, considerando o que diz Pradanov e Freitas (2013, p. 90), “as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador”. Nestes termos, revela-se a perspectiva da interação entre pesquisador e ambiente no âmbito da pesquisa qualitativa.

Observa-se que a eficácia dos resultados obtidos se apoia, também, na aplicação adequada das técnicas e instrumentos utilizados para coletar os dados necessários à resposta da problemática estudada no espaço dos centros de educação infantil, conforme os objetivos propostos para esta investigação. Para tal, considerou-se adequada a utilização de questionários direcionados aos três grupos de participantes: professoras, gestoras escolares, coordenadoras pedagógicas de cada centro de educação infantil. Para obter maior funcionalidade, os questionários foram organizados em três tipos, levando em conta os participantes. Assim, o questionário 1 destina-se às professoras, o questionário 2 às gestoras

escolares e o 3 às coordenadoras pedagógicas. Além da utilização dos questionários, a pesquisadora analisou os Projetos Políticos Pedagógicos de cada CMEI, observando a atuação dos gestoras no cotidiano do CMEI.

A justificativa para a escolha dos instrumentos mencionados se baseia na imprescindibilidade de realizar um trabalho considerando o contexto e suas relações com os objetivos que almejamos alcançar neste percurso investigativo. O instrumento foi selecionado, considerando que este será um componente fundamental para obtenção dos dados necessários a esta investigação, minimizando possíveis hiatos, promovendo o nível de confiabilidade exigido pela investigação científica.

A construção dos instrumentos de coleta de dados se deu na busca de respostas para as questões que colaborassem para analisar as contribuições do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de Educação Infantil. Para tal, os instrumentos foram direcionados de acordo com o grupo pesquisado.

As técnicas e os instrumentos utilizados para obtenção e análise das informações coletadas serão descritas na sequência.

5.7.1. Questionários

O questionário utilizado na coleta de dados no trabalho científico oportuniza ao pesquisador elencar um conjunto de perguntas que serão aplicadas com os indivíduos participantes. Nesse sentido, este instrumento fornece elementos importantes sobre seus posicionamentos em relação ao objeto de estudo. Por se tratar de três categorias de participantes, o questionário desta pesquisa compõe-se de perguntas que se apresentam em conformidade com a função que cada indivíduo ocupa neste contexto, possibilitando uma análise a partir da visão de onde o sujeito firma suas concepções em relação à problemática posta pela investigação.

De acordo com Pradanov e Freitas, (2013, p. 108), “o questionário, numa pesquisa, é um instrumento ou programa de coleta de dados. Se sua confecção for feita pelo pesquisador, seu preenchimento será realizado pelo informante ou respondente.” Assim, ao elaborar o questionário, deve-se estabelecer uma linguagem clara, possibilitando ao sujeito respondente fornecer respostas coerentes ao que está sendo perguntado sem que haja prejuízo nos dados coletados e na análise e interpretação resultados.

No contexto desta investigação, em decorrência da Pandemia do novo Coronavírus – Covid-19, a aplicação dos questionários, de maneira presencial, ficou inviável, considerando os protocolos sanitários e de distanciamento social estabelecidos pelos Decreto

Estadual nº 69.529; Decreto Estadual nº 69.530, Decreto Estadual nº 69.541 que tratam das medidas enfrentamento à Pandemia. Tendo em vista, a situação de emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Covid – 19. Sendo necessário, por parte da pesquisadora, o cumprimento dos critérios éticos para a obtenção de respostas nessa fase da investigação, da qual resultará as informações para análise posterior.

Diante da situação descrita e considerando o compromisso ético da pesquisadora ao se comprometer com a alteração do cronograma para realizar a coleta de dados logo após a aprovação do Comitê de Ética da UFAL e a revogação dos Decretos citados no parágrafo anterior, fez-se uso de questionários *online*, criados através de formulários do *Google* para enviá-los aos participantes que aceitaram participar da pesquisa. Pradanov e Freitas (2013, p. 108), afirmam que “os pesquisadores têm utilizado meios eletrônicos para facilitar, agilizar e reduzir os custos operacionais da pesquisa.” Nesses termos, a aplicação de questionários através de recursos eletrônicos oportuniza ao pesquisador coletar os dados sem contato físico com o respondente, além de facilitar a gestão do tempo do participante e do pesquisador.

Entendemos que a elaboração do questionário, enquanto uma das fases mais importantes da pesquisa, exige tempo e cuidados específicos, dentre eles, a organização e planejamento que necessitam atender categoricamente aos objetivos delimitados na fase anterior da investigação. Nesse seguimento, a seleção dos participantes, que nesta pesquisa são os professoras, gestoras escolares e coordenadoras pedagógicas de cinco centros de educação infantil da Rede Municipal de Ensino do município de Teotônio Vilela, Alagoas; bem como, as condições favoráveis para garantir aos participantes a confiabilidade de sua identidade durante a sua participação no percurso investigativo do qual está participando.

5.8. Elaboração e Validação dos Instrumentos utilizados para a realização da Pesquisa

A elaboração e validação dos instrumentos de coleta de dados utilizados desta pesquisa estão relacionados à ferramenta de diagnóstico das relações entre a ação do gestor escolar e os resultados de aprendizagem obtidos nos centros de educação infantil. A elaboração de cada instrumento e sua validação oportunizam ao pesquisador coletar os dados necessários para o alcance dos resultados que se pretende atingir. Estes instrumentos irão permitir que os resultados tenham o nível de confiabilidade que exige a pesquisa científica.

Nesse contexto, a validação da investigação pode sofrer, por vezes, dificuldades na interpretação, porém, Alvarenga (2019, p. 61) explica que para resolver esse problema, “o ideal é que ao terminar de coletar os dados já se revise os mesmos, para controlar se estão completos, de maneira que no mesmo momento se possa detectar se há erros ou falências para que possam ser corrigidas a tempo.”

No entanto, por se tratar de um processo contínuo, no qual existem diferentes procedimentos para comprovação da confiabilidade dos dados coletados, é importante que as técnicas utilizadas sejam respeitadas.

Para garantir a credibilidade e confiabilidade das informações, o pesquisador deve elaborar, formalmente, o questionário a ser aplicado, “que pode ir desde o alinhamento dos enunciados [...], proposição por proposição [...] para padronização” Bardin (2016, p. 131). Portanto, é indispensável passar pela aprovação dos doutores da área disciplinar, com o intuito de avaliar a relevância das perguntas para que, após sua validação, os mesmos possam ser aplicados.

Nestes termos, os instrumentos de coleta de dados, constituíram-se em questionários para professoras, gestoras e coordenadoras pedagógicas dos cinco centros de educação infantil habilitados como campo para este estudo (ver apêndices) que foram analisados por comitê composto por quatro (4) professores doutores da área disciplinar para análise, sendo validado após verificação da relevância das perguntas em relação aos objetivos propostos.

5.9. Procedimentos adotados para Coleta de Dados

Os procedimentos para a coleta de dados é o percurso que o pesquisador irá trilhar na busca pelas informações que irão responder aos objetivos propostos. Nesses termos, a escolha de tais procedimentos perfazem uma etapa de comprovada relevância para o resultado que se almeja atingir. Sobre isto, Leão (2016, p. 123), coloca que “É a fase propriamente dita da execução da pesquisa, na qual o pesquisador vai executar os procedimentos considerados adequados para o atingimento dos objetivos propostos, utilizando os instrumentos selecionados para esse fim”, isto significa que estes procedimentos irão nortear o pesquisador desde o início da investigação.

Para tal, Buscamos ir à SEMED do Município de Teotônio Vilela – Alagoas para fazer uma seleção prévia das instituições de educação infantil nas quais a pesquisadora pudesse obter os resultados almejado neste estudo. Considerando que o município oferta a primeira etapa da Educação Básica em escolas, em turno parcial: manhã e tarde, e, em

centros de educação infantil com turmas em período integral das 7h às 16 horas. Após essa observação, foram selecionados apenas os 7 centros que atendem apenas crianças de 0 a 5 anos. Em seguida, considerou-se a acessibilidade, distância geográfica entre as instituições, optando-se pelas unidades de ensino localizadas na zona urbana, sendo excluída da pesquisa o centro no qual a pesquisadora exerce suas funções laborais como gestora escolar e o CMEI localizado na zona rural do município.

Feita esta análise, constatou-se que os cinco centros selecionados atendiam as perspectivas da pesquisa para o referido estudo, visto que tinham em seu quadro funcional gestoras, professoras e coordenadoras pedagógicas. Apresentamos a intencionalidade do estudo à secretária de educação que, por sua vez, não hesitou em contribuir.

Entre janeiro e fevereiro de 2020, foram construídos os questionários aos participantes e, em seguida, enviadas para análise dos professores doutores especialistas na área da educação, visando à análise e validação do instrumento elaborado.

Com a validação dos instrumentos, em virtude do atual cenário devido à pandemia da Covid – 19, foi necessário à pesquisadora comprometer-se a modificar o cronograma para realizar a pesquisa em campo apenas quando possível, respeitando os decretos os seguintes Decretos Estaduais nº 69.529 e 69.530, ambos de 18 de março de 2020 e o Decreto Estadual nº 69.541, de 19 de março de 2020.

Assim sendo, iniciou-se a coleta através de questionários digitais nos meses de abril e maio de 2021, respeitando às normas de distanciamento social estabelecidas pelas autoridades sanitárias. No entanto, com as medidas de combate e enfrentamento à Covid-19, as instituições ficaram com as atividades presenciais com crianças suspensas, mas as atividades continuaram no formato remoto e professoras, gestoras e coordenadoras pedagógicas adequaram seus horários e os centros mantêm diariamente as mais diversas ações a partir da adequação para este novo desafio que se manifestou no percurso dessa investigação.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o pesquisador deve ficar atento para que os procedimentos para coleta de dados estejam de acordo com os objetivos propostos na pesquisa. Visto que os dados obtidos através da aplicação dos questionários visam responder à problemática que envolve a temática da dissertação.

É válido contemplar que compete ao pesquisador, conhecer as técnicas, métodos e metodologias existentes na literatura, para que tais procedimentos sejam de fato eficazes na investigação para atingir os resultados esperados. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 54), através da coleta de dados “se considerado o ambiente e as formas de controle das variáveis

envolvidas. [...] o elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados.”

Assim, espera-se que os procedimentos adotados sejam suficientes para responder aos objetivos geral e específicos da pesquisa, a qual tem enfoque no papel do gestor escolar nos resultados obtidos nas instituições de educação infantil.

5.10. Técnicas para Análise e Interpretação dos Dados

As técnicas de análise e interpretação dos dados na investigação pretende detalhar o material coletado, especificando as partes de um todo com a finalidade de identificar respostas ou soluções de maneira organizada e detalhada para dirimir possíveis dúvidas. Após a coleta dos dados, deve-se organizar tudo que foi coletado durante o percurso investigativo, tomando como base o referencial metodológico de Bardin (2016) para analisar o material coletado, constando de quatro fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e, codificação.

A análise e a interpretação dos dados se constituem em processos que estão interligados. Segundo Bardin (2016, p. 131), “a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas”, visando a organização dos dados para responder eficazmente o problema proposto na investigação. Assim, o pesquisador “tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos” Bardin (2016, p. 131).

Na fase de análise e interpretação dos dados, o pesquisador organizará todas as informações que ele conseguiu extrair, apresentando-as, posteriormente, de forma escrita. Assim, Gil (2008, p. 175), enfatiza que:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Assim sendo, para a efetivação desta pesquisa, a análise e interpretação dos dados coletados serão realizadas, através dos questionários com o propósito de responder aos objetivos e problemas desta investigação.

5.11. Procedimentos éticos

A realização de uma pesquisa com seres humanos no Brasil está submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP) através da Plataforma Brasil. Assim, o processo de investigação transcorre sob acompanhamento deste CEP, desde a submissão até a aprovação final. A plataforma digital está disponível para que o pesquisador apresente os documentos necessários à realização do estudo que intenciona realizar. Sujeitando-se à aprovação do projeto e validação dos documentos complementares que ficam disponíveis para acesso, após aprovação, no sistema digital no qual constam todas pesquisas aprovadas.

Deve-se, contudo, cumprir rigorosamente todos os estágios exigidos pelo CEP. Compreendem essas etapas: a fase de projeto, a fase de campo e os relatórios de pesquisas já concluídas. A Plataforma Brasil, por sua vez, controla essas informações e acompanha a execução das pesquisas. Vale destacar que as pesquisas só serão validadas se apresentarem toda a documentação requerida através da Plataforma Brasil, contatando o nível de comprometimento da preservação de todos os aspectos éticos no processo investigativo.

5.11.1. Aspectos éticos da pesquisa

São considerados aspectos éticos dos participantes desta pesquisa os riscos e benefícios que poderão incorrer no âmbito social da pesquisa. Sendo a pesquisadora responsável por assegurar e garantir que serão respeitados os interesses de todos participantes, considerando o sentido da pesquisa científica na sua função social e humana.

É também responsabilidade direta da pesquisadora em respeitar a aprovação do **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Plataforma Brasil que se deu a partir da tramitação no CAAE 29216720.9.0000.5013/Plataforma Brasil**, para iniciar a coleta dos dados. Sendo, porém, importante ressaltar que a aprovação se deu mediante a apresentação de novo texto alterando o cronograma, no qual a pesquisadora se comprometeu a cumprir o novo cronograma e realizar a coleta de dados logo após a aprovação do Comitê de Ética da UFAL, através da Plataforma Brasil e a Revogação dos Decretos Estaduais nº 69.529 Decreto nº 69.530 Decreto Estadual nº 69.541 que tratam das medidas de enfrentamento à Pandemia de Covid-19.

Através do Parecer Consubstanciado do CEP/UFAL nº 3.964.821, ocorreu a aprovação do projeto. Toda a documentação referente a esta investigação está disponível nos

apêndices, considerada a seguinte ordem: Plataforma Brasil - Parecer Consubstanciado do CEP (APÊNDICE 1); Declaração de infraestrutura e instalações para o desenvolvimento da Pesquisa e suas consequências CMEI Governador José de Medeiros Tavares (APÊNDICE 2); Declaração de infraestrutura e instalações para o desenvolvimento da Pesquisa e suas consequências CMEI Maria Francisca Tereza Soares da Costa (APÊNDICE 3); Declaração de infraestrutura e instalações para o desenvolvimento da Pesquisa e suas consequências CMEI Maria Helena Alvim Orestes (APÊNDICE 4); Declaração de infraestrutura e instalações para o desenvolvimento da Pesquisa e suas consequências CMEI de Tempo Integral Carolina Coelho Pacheco- Vovó Morena (APÊNDICE 5); Declaração de infraestrutura e instalações para o desenvolvimento da Pesquisa e suas consequências CMEI Acadêmico José Benedito Linhares (APÊNDICE 6); Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 7); Questionário para professores dos centros de educação infantil de Teotônio Vilela – Alagoas (APÊNDICE 8); Questionário para gestores dos centros de educação infantil de Teotônio Vilela – Alagoas (APÊNDICE 9); Questionário para coordenadores pedagógicos dos centros de educação infantil de Teotônio Vilela – Alagoas (APÊNDICE 10).

5.11.2. Riscos da Pesquisa

Para esta pesquisa, os incômodos e possíveis danos à saúde física e/ou mental dos participantes incluem: a divulgação dos dados pessoais dos sujeitos, o que não ocorrerá, pois os sujeitos serão designados por codinomes quando necessário, assim como, algum dano psíquico, considerado risco mínimo, que poderá ser gerado, a partir do momento em que você se sentir constrangido ao responder ao instrumento de pesquisa. Para sanar tal situação, o sujeito será informado que a qualquer momento poderá desistir da pesquisa, mantendo assim seu conforto e sua autonomia. A pesquisadora se compromete a seguir rigorosamente aos padrões éticos com a finalidade de minimizar os possíveis riscos apontados no projeto. Segundo Bardin (2016, p. 145), os riscos em se utilizar a análise qualitativa consiste em se defrontar com:

[...] elementos isolados ou com frequências fracas [...] pode funcionar sobre *corpus* reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, por não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências suficientemente elevadas para que os cálculos se tornem possíveis.

Caso o participante se sinta desconfortável ao responder alguma das perguntas do questionário, sendo sua resposta considerada importante para a melhoria da ação do gestor frente aos resultados de aprendizagem na educação infantil, pode-se caracterizar riscos, podendo trazer alterações nos resultados, visto que por não serem considerados indispensáveis são, por vezes, “deixados de lado, ou serem tidos em conta elementos não significativos” Bardin (2016, p. 145). Nesse sentido, a pesquisadora deve conhecer a fundo o tema e sua problemática para que sejam consideradas todas as informações relevantes ao êxito do estudo.

5.11.3. Benefícios da Pesquisa

Os benefícios esperados com esta pesquisa, a partir da adesão dos participantes são positivos para a formação dos profissionais que atuam na gestão escolar em centros de educação infantil e, conseqüentemente, promovendo a garantia do direito de aprendizagem das crianças. Esses benefícios são atribuídos a partir do tema e da adequação dos instrumentos de coleta de dados, pois considera-se pertinente “quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido” Bardin (2016, p. 150).

Neste sentido, os benefícios advindos deste estudo excedem os riscos, tendo em vista a contribuição de cada participante ao fornecer informações úteis para fomentar as reflexões referentes à problemática proposta e, conseqüentemente contribuir para a implementação de uma política pública de formação para gestores escolares que supere a atuação meramente focada na prática administrativa, resultando na melhoria dos resultados obtidos nos CMEIs pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Teotônio Vilela – Alagoas e, por conseguinte, em avanços na qualidade da educação pública ofertada nestas instituições. Contudo, o participante não tem garantia de que será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, entretanto, sua contribuição se torna importante para o avanço científico.

Por se tratar de uma análise qualitativa, o estudo demanda um processo coerente e rigoroso dos dados coletados, com vistas à obtenção de benefícios através da veracidade e confiabilidade das informações advindas deste processo. Neste sentido, Bardin (2016, p. 145), afirma que “é válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais”. Assim, busca-se melhorar a pesquisa para que os objetivos propostos inicialmente neste estudo sejam alcançados.

5.11.4. Critérios para suspender ou encerrar a pesquisa

O participante deve se sentir à vontade para não responder o questionário ou encerrar sua participação, caso não se sinta confortável para continuar participando da pesquisa. Compete, porém, ao pesquisador criar um diálogo e ambiente confiável que permita aos participantes se envolverem com a temática discutida, “primeiro demonstrar interesse pelas situações problemáticas gerais e, aos poucos, ir focando o interesse real da investigação” Alvarenga (2019, p. 57). Caso o participante, após criadas as condições favoráveis para sua participação, optar por não participar ou interromper sua participação, cabe ao pesquisador devolver o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado ao desistente.

É oportuno deixar claro que não haverá nenhuma despesa ou compensação financeira aos participantes, sendo, pois, sua participação voluntária. Vale ressaltar, contudo, que sua participação é relevante para obtenção dos resultados almejados, mas sua desistência, se desejada, deve ser feita de maneira segura e todas as dúvidas dirimidas pela pesquisadora.

5.11.5. Sigilo, privacidade e confiabilidade dos dados

A pesquisa científica deve atender aos princípios do sigilo, da privacidade e da confiabilidade dos dados apresentados. Nesses termos, para que a investigação alcance as expectativas projetadas pela pesquisadora, assim como para os participantes, essas exigências deverão ser consideradas, rigorosamente durante todo o percurso investigativo.

Desse modo, considera-se o que dizem Abreu & Almeida (2008, p. 78) “para que a pesquisa tenha confiabilidade, seja reconhecida pelos meios acadêmicos, é necessário o uso de métodos adequados, pertinentes e seguros.” Devendo o pesquisador estar atento ao percurso para se chegar aos resultados pretendidos.

Além disso, compete ao responsável pela pesquisa assegurar o sigilo e privacidade de cada participante. Pois, a confidencialidade assegura a privacidade dos participantes e a credibilidade da pesquisa.

CAPÍTULO 6.

APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

6. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NO PERCURSO INVESTIGATIVO

Neste capítulo, inicialmente, apresentaremos os dados referentes às informações gerais dos participantes, caracterizando o perfil dos professores, gestores e coordenadores que responderam aos questionários. Logo, uma breve análise do papel do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos na educação infantil segundo o olhar de professores e coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa. Seguidamente, estão dispostos os dados por objetivos específicos, em ordem crescente, conforme elencados na pesquisa. A seguir, será apresentada a análise dos resultados obtidos na investigação “O papel do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos na educação infantil”, realizada em cinco centros de educação infantil da rede municipal de ensino de Teotônio Vilela – Alagoas, considerando que todas as instituições participantes estão localizadas na zona urbana por razões anteriormente já justificadas.

Cabe ressaltar que os dados coletados resultaram da aplicação dos instrumentos elaborados com a finalidade de atender aos objetivos gerais e específicos elencados neste estudo. Sobretudo, estabelecendo uma análise coerente entre os resultados obtidos nos questionários e o referencial teórico que sustentam a pesquisa; bem como, trazendo o que foi constatado na análise dos documentos que se inter-relacionam com os aspectos contidos em cada um dos objetivos; aferindo cada informação captada, atribuindo, nestes termos, um contexto significativo que assegure a importância do estudo enquanto contribuição para o trabalho dos gestores escolares na etapa da educação infantil.

Para realizar a coleta de dados, considerou-se a aplicação dos questionários aplicados com professoras, gestoras, e coordenadoras pedagógicas, além da leitura dos seguintes documentos: PPP, Regimento Escolar, Atas de reuniões, Projeto de Intervenção Pedagógica- Ensino Remoto – aulas não presenciais e planilhas de sistematização de dados de matrícula, frequência e evasão; entendendo que o primeiro documento norteia a ação pedagógica, respeitando as peculiaridades de cada instituição participante e o Regimento Escolar por se tratar do documento que apresenta as regras que orientam o funcionamento e

organização da escola, através de bases legais; bem como, os demais documentos que foram verificados para compreender e averiguar os registros das instituições e a atuação no contexto da Pandemia de Covid-19, considerando todas as particularidades que estão implícitas na ação dos gestores escolares na atuação remota ou presencial, no âmbito da educação infantil.

Além da leitura e verificação dos documentos, foi realizada observação durante a visita da pesquisadora junto aos professoras, gestoras escolares e coordenadores pedagógicos dos cinco CMEIs pesquisados, conforme cronograma definido previamente junto à direção de cada centro de educação infantil, adaptando-se, durante o período da pesquisa, ao contexto da Pandemia de Covid-19, sendo necessário obedecer aos protocolos sanitários descritos no capítulo 5, item 5.5, tendo em vista o novo formato assumido pelas unidades escolares do município de Teotônio Vilela – Alagoas durante o ano letivo de 2020 e 2021.

Para tal, optou-se pela apresentação por objetivos, considerando que a análise realizada à luz de cada objetivo traçado possibilita uma melhor compreensão das possíveis respostas encontradas ao problema que norteou a presente pesquisa, com vistas a entender o objeto de estudo e os possíveis resultados encontrados para a problemática proposta inicialmente e que motivou esse estudo.

A organização da apresentação dos dados por objetivos, nestes termos, encontra-se disposta na seguinte ordem:

1 – Perfil das professoras, gestoras escolares e coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa de acordo com os dados coletados

2 – Objetivo Específico nº 1: Identificar as contribuições do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de Educação infantil do município de Teotônio Vilela, Alagoas.

3 – Objetivo Específico nº 2: Conhecer as opiniões dos docentes sobre a influência do gestor escolar nos resultados de aprendizagem.

4 – Objetivo Específico nº 3: Conhecer as opiniões dos gestores sobre a sua influência nos resultados de aprendizagem.

5 – Objetivo Específico nº 4: Verificar em quais aspectos o gestor escolar pode influenciar nos resultados de aprendizagem.

6.1. Perfil das professoras, gestoras e coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa de acordo com os dados coletados

Desde as primeiras observações, em 2018, que impulsionaram percorrer caminhos na busca de respostas sobre o papel dos gestores escolares nos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de Educação infantil do município de Teotônio Vilela, Alagoas, tendo em vista que, na maioria das vezes, essa função tem práticas com foco meramente administrativo, com ênfase no cuidar, priorizando os aspectos de infraestrutura, recursos humanos, recursos materiais e financeiros. Para que fosse possível caminhar na busca pelas respostas que inquietavam a pesquisadora, seguiu-se todos os passos que caracterizam a pesquisa científica, conforme descrito no Capítulo 5 deste trabalho. Com a decisão de adentrar o modelo de gestão adotado pelos gestores escolares na educação infantil, deu-se início a essa trajetória de descobertas e reflexões. Para tal, solicitamos, junto aos Centros de Educação Infantil, autorização para realização da pesquisa.

Ao receber a autorização mediante ao responsável legal de cada instituição, iniciamos a pesquisa. Considerando o contexto da Pandemia de Coronavírus que levou as autoridades sanitárias a determinar protocolos para o funcionamento e atendimento ao público, fez-se necessário realizar o questionário através de recurso do *Google* Formulários, sendo os participantes convidados a participar do preenchimento dos questionários sem contato com material impresso.

O participante convidado confirmava sua adesão à pesquisa com a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e prosseguia respondendo as perguntas disponíveis no *link* encaminhado para aqueles que manifestassem o desejo de participar. Todos contatos realizados com os profissionais aconteceram através de *email*, ligações telefônicas ou mensagens por aplicativos destinados a este fim. Possibilitando a comunicação e aplicação do instrumento sem contato físico entre a pesquisadora e os participantes.

No que se refere à análise dos dados coletados, situaremos a apresentação destes, caracterizando, inicialmente, o perfil dos participantes a partir das respostas obtidas nas informações gerais, nesta seção, trata-se de perguntas comuns aos três grupos: professoras, gestoras escolares e coordenadoras pedagógicas que confirmaram sua participação. Nesse

momento, apresentaremos, porém, os dois grupos que contemplam os objetivos 1 e 2 deste estudo.

Ao analisar as respostas, observou-se que no questionário 1, elaborado para as professoras dos cinco Centros de Educação Infantil participantes, houve a adesão de 23 (vinte e três) professoras, representando 92% do total convidado para participar do estudo. Na pergunta 1 referente à idade, verificou-se que a média de idade dos professores é de 33,39 anos, sendo a faixa etária entre 24 e 59 anos. Quanto ao gênero, 100% se declaram pertencentes ao gênero feminino. No que se refere à formação, podemos constatar que a maioria das docentes tem cursos de pós-graduação, totalizando 47,8%, 4,3% estão cursando, 21,7% são graduadas em Pedagogia e 26,1% são alunas dos cursos de Pedagogia.

Quando analisadas as mesmas perguntas destinadas às coordenadoras pedagógicas, no questionário 3, verificou-se que 100% das coordenadoras pedagógicas aceitaram responder ao questionário. Em relação a idade, a média é de 39,6 anos, sendo a faixa etária entre 30 e 48 anos. Quanto ao gênero, 100% declararam pertencentes ao gênero feminino. Em se tratando da formação inicial, 80% já tem especialização, 20% tem pedagogia e afirmaram estar cursando especialização.

Considerando a análise do perfil das profissionais que atuam na primeira etapa da Educação Básica, no que se refere à formação, observa-se que há uma parcela significativa de professoras participantes da pesquisa que não atendem o que está disposto na Legislação Educacional, considerando o artigo 62 da LDB 9.394/96 que dispõe sobre a “formação [...] para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício [...] na educação infantil [...], a oferecida em nível médio, na modalidade normal.”

Nestes termos, pode-se afirmar que nos centros de educação infantil pesquisados há professoras atuando que não atendem aos requisitos mínimos para o exercício da função. Constatou-se que todas as professoras estão sob regime de contrato temporário, por meio de processo de seleção. Contudo, o município realizou concurso público no ano de 2019, mas ainda estava convocando os aprovados no período em que ocorreu a pesquisa. Ressalta-se que os novos concursados atenderão o que dispõe a LDB sobre o requisito mínimo de formação, tendo em vista o cumprimento do edital do referido concurso em tramitação que já exige comprovação do título para fins de nomeação e posse.

No que se refere ao tempo de experiência, 21,7% das professoras respondentes afirmaram ter entre 2 e 5 anos de experiência na educação infantil; 39,1% de 6 a 10 anos nesta modalidade e 39,1% responderam que já atuam há mais de 10 anos com a primeira

etapa da educação básica. Ao analisarmos os dados coletados para este item, constata-se que as professoras entrevistados, nos CMEIs que foram campo deste estudo, apresentam experiência no trabalho docente com crianças de 0 a 5 anos.

Quanto às coordenadoras pedagógicas que responderam ao questionário, nestas mesmas questões, observa-se a seguinte situação: 40% tem de 2 a 5 anos de experiência, 20% já atuam entre 6 a 10 anos na coordenação pedagógica, na educação infantil e 40% afirmaram que tem apenas 1 ano e 11 meses de atuação.

Nesse sentido, considera-se que as profissionais respondentes, tanto professoras quanto coordenadoras pedagógicas, já conhecem as rotinas na educação infantil, bem como, os processos educativos que envolvem esta etapa da educação básica, visto que já têm experiência nas funções exercidas. Ressalta-se, nesse sentido, a importância da formação em serviço para promover reflexões e sanar lacunas que não foram preenchidas na formação inicial.

6.2. Análise do papel do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos na educação infantil por objetivos específicos

O trabalho do gestor escolar compreende a articulação de diferentes habilidades tanto no âmbito administrativo, organizacional, quanto no gerenciamento dos processos educativos que envolvem diretamente os resultados de aprendizagem, a garantia do direito à educação pública de qualidade. Primando pelos aspectos compreendidos como dimensões da gestão escolar, entendemos que não há uma única frente de atuação na ação gestora. Por conseguinte, a gestão se compõe de diferentes vertentes que convergem para o todo que é a liderança educativa. Nesse sentido, a gestão escolar não se desenha como uma única ação de administrar, mas se alarga, compreendendo todos os processos e não tem fim em si mesma, mas é uma via que perpassa todas as suas dimensões com um propósito de promover a integralidade das ações, garantindo que a instituição educacional realize sua função social e assegure a oferta da educação na etapa na qual se propõe atender. No caso deste estudo, o campo de pesquisa são os centros de educação infantil da zona urbana do município de Teotônio Vilela – Alagoas.

Para compreender como a profissional que atua na gestão escolar desempenha suas funções, buscamos analisar, a partir dos objetivos traçados, a visão de dois grupos: professores e coordenadores pedagógicos que atuam nos referidos CMEIs, objetivando analisar quais são as contribuições da gestora escolar nos resultados de aprendizagem

obtidos nestas instituições de educação infantil. Considerando os instrumentos utilizados para a coleta dos dados que subsidiaram os resultados obtidos. Esses instrumentos foram aplicados entre os meses de julho de 2020 a janeiro de 2021.

6.2.1. Objetivo Específico nº 1: Identificar as contribuições do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de Educação infantil

Neste item, apresentaremos as reflexões sobre as contribuições do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições da primeira etapa da educação básica, com vistas ao que está proposto no objetivo 1 deste estudo, considerando a função deste profissional frente ao projeto educativo e garantia do direito de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, o gestor escolar, enquanto liderança educativa, é responsável pela condução dos processos que compõem as dimensões da gestão escolar. No entanto, cabe ressaltar que conduzir o trabalho na dinâmica de uma gestão democrática, participativa e com foco nos resultados que possam contribuir efetivamente para que as crianças tenham acesso à educação infantil de qualidade nos CMEIs, exigem algumas habilidades e competências do profissional que assume a direção escolar que vão além do âmbito da administração.

Nesse caminho, buscamos analisar cada um dos objetivos propostos nesta pesquisa, procurando compreender, na visão de cada participante/respondente, como as gestoras contribuem para a consolidação de resultados que favoreçam a oferta de ensino na primeira etapa da Educação Básica pautada no desenvolvimento integral das crianças.

Sendo assim, apresentaremos a seguir as perguntas feitas às professoras, as respostas dadas por elas, a relação com a verificação do Projeto Político Pedagógico (PPP), do Regimento Escolar, Atas e demais documentos analisados deste estudo, assim como as reflexões e análises relativas ao objetivo 1 da pesquisa:

Pergunta 1: Ao longo do ano letivo, nos conselhos de classe, nas reuniões pedagógicas, administrativas ou financeiras, o gestor promove o debate acerca do andamento das ações escolares, a fim de verificar se os direitos e os objetivos de aprendizagem das crianças, alinhados à BNCC, foram assegurados em todas as turmas?

Para 73,9% das professoras, a gestora sempre promove o debate acerca das ações escolares. Para 17,4%, esta ação é realizada frequentemente pela gestora escolar; enquanto 4,3% das respondentes apontaram que raramente observa o desenvolvimento desta ação por parte da diretora. O mesmo percentual de professoras afirmou que pelo menos, algumas vezes, há esta promoção de debates sobre as ações escolares com vistas à verificação dos direitos de aprendizagem das crianças, considerando o que preconiza a BNCC.

Nas observações acima, verificamos que a maioria considera que há uma efetiva participação da gestora nos debates relativos às ações escolares que estão diretamente ligadas aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, fazendo uso dos espaços colegiados para alargar a gestão democrática e participava. Além disso, essas informações convergem para o que foi observado ao verificar relatos em atas destinadas, especialmente, aos momentos do Conselho de Classe. Os registros apontam assuntos diversos, a depender do período letivo, tais como: adaptação das crianças, ficha de acompanhamento individual das crianças, cadernos de registros contendo documentação pedagógica sobre a rotina das crianças. Observou-se que há registros de falas de responsáveis comentando sobre experiências vivenciadas com os pequenos em casa. Uma mãe relata que fez uma experiência com tintas e papelão no fim de semana com seu filho, um bebê que é atendido na instituição. A abertura para a participação das famílias, com registros em várias atas, comprovam que a instituição vem construindo um caminho para tornar o Conselho de Classe um espaço de diálogo.

Ancorado nessa observação, pode-se mencionar o Regimento Interno, na Seção II que trata da direção escolar, em seu artigo 18, que dispõe sobre as competências do diretor, que inicia já no inciso I, tratando com a responsabilidade deste profissional em garantir os direitos das crianças. Lembramos, todavia que a Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, afirma no Art. 4º que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito [...].

Nessa via, sendo o diretor representante legal pela instituição escolar, a ele compete cumprir e fazer cumprir esse direito já garantido na LDB Lei nº 9.394/96, ratificada pelo

ECA (1990) e validada pelas normativas no âmbito do Sistema Municipal de Educação, órgão que regulamenta o funcionamento das escolas de ensino fundamental e os centros de educação infantil da Rede de Ensino do Município de Teotônio Vilela – Alagoas.

Vale ressaltar que, em uma gestão com foco na melhoria da qualidade do ensino, a análise sistemática dos resultados obtidos merece ser realizada de maneira transparente e com participação de todos os agentes envolvidos no processo educativo. Para tal, o Conselho de Classe e as reuniões pedagógicas são espaços privilegiados de reflexão. Segundo Martin, (2014, p. 116):

[...] esse colegiado desempenha o papel de mobilizar toda a comunidade em busca da melhoria da qualidade do ensino, do acesso, da permanência e da aprendizagem dos estudantes, na intenção de assegurar o cumprimento da legislação em vigor.

Percebe-se, portanto, a importância da liderança educativa da gestão escolar no que se refere à promoção da qualidade do ensino ofertado nas instituições de educação infantil, dentro da área de competência da gestão micro e suas implicações para pleitear o atendimento das demandas existentes, suscitadas nas reflexões coletivas, junto à secretaria de educação.

Pergunta 2: A direção estimula a sua participação em eventos formativos: seminários, *workshops*, palestras, congressos promovidos pela Secretaria de educação ou outras instituições com esta finalidade?

Segundo 82,6% das participantes, a diretora estimula a participação dos docentes em eventos de formação continuada promovidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMED ou outras instituições que promovam possibilidades de melhoria das práticas. Para 8,7% do mesmo grupo, frequentemente se sentem incentivados pela diretora para participar deste tipo de atividade e 8,7% reconhecem que em apenas algumas vezes, o incentivo da participação ocorre por parte da direção.

Os dados apontam uma significativa ação de incentivo por parte da gestão do CMEI para que as professoras aprimorem suas práticas, participando de eventos de formação continuada. Sobre isso, consideramos o que diz Oliveira (2013):

A formação continuada, foco básico de qualquer gestão, deve propiciar aos professores possibilidades de trabalhar sua autoestima, dar-lhes oportunidade de serem ouvidos e de atuarem como protagonistas de seu próprio processo de mudança e garantir o exame das dimensões éticas da atuação docente. Ela deve criar oportunidades para que os professores questionem suas crenças e práticas institucionais e localizem suas resistências a mudanças, considerando-os não como meros consumidores, mas como produtores de saberes.

Sob essa ótica, acredita-se que a gestora escolar pode contribuir com a formação continuada das mais variadas formas, tanto na elaboração de planos de formação que atendam à demanda apresentada pelas professoras, quanto nas reflexões propriamente ditas ou na mobilização e articulação para que todas participem efetivamente dos momentos formativos, percebendo esses espaços como possibilidade de crescimento pessoal e profissional. Exceder o conceito de formação como uma necessidade exclusiva do docente e o cumprimento de formalidade deve ser prioridade de uma gestão comprometida com Projeto Político Pedagógico da escola e seus desdobramentos para assegurar que as crianças tenham seus direitos e infâncias repetidos.

Quando analisamos os dados da pergunta 2 apresentados acima, observa-se que a maioria das respondentes se sentem motivados pela gestora a participar de eventos de reflexão da prática. Nessa perspectiva, vale registrar que não basta incentivar a participação dos docentes, cabe ao gestor envolver-se, participar e tomar ciência das necessidades e avanços da equipe que lidera para que possa intervir e apoiá-la em sua trajetória reflexiva e de construção de saberes e fazeres pedagógicos. Nesse sentido, ratifica o que está posto no Regimento Interno dos CMEIs, Artigo 18, inciso V que atribui ao diretor a competência de “coordenar e incentivar a qualificação permanente dos profissionais [...]”. Assim, evidencia-se o relevante papel do gestor escolar na formação dos docentes e demais profissionais que atuam na instituição de educação infantil.

Pergunta 3: A direção trabalha em parceria com a coordenação pedagógica no sentido de acompanhar as práticas docentes na elaboração e no cumprimento do planejamento, em consonância com o que foi pactuado no Projeto Político Pedagógico?

A parceria entre a diretora escolar e a coordenação pedagógica é um indicador importante para a consolidação do PPP, visto que os olhares e esforços devem convergir para um objetivo comum. Nessa questão, observou-

se que houve uma consonância nas respostas dadas pelos participantes, 78,3% responderam que sempre existe parceria entre direção e coordenação nas ações de acompanhamento das práticas docentes, visando o cumprimento do planejamento em conformidade com o Projeto Político Pedagógico. Na visão de 21,7% das professoras, frequentemente, existe parceria no trabalho desenvolvido pela direção e coordenação pedagógica.

Pelas respostas dadas, vislumbra-se que o trabalho articulado entre os membros da equipe gestora fortalece as ações pactuadas no projeto educativo da escola, favorecendo o alcance dos resultados de aprendizagem e desenvolvimento propostos para cada etapa letiva, visto que todo planejamento carece ser reavaliado e implementado periodicamente. Para Azevedo e Andrade (2012, p. 213), “não podemos pensar na construção e implementação de um PPP de qualidade, sem nos darmos conta da importância da equipe gestora que, no caso, é o órgão que arquiteta, intervém e projeta objetivos concretos, dando rumo à ação educativa.”

No que concerne à leitura dos documentos, observamos que os Regimentos Escolares contemplam a parceria entre direção e coordenação pedagógica no Artigo 18, inciso XII que confere ao gestor a ação de “acompanhar, juntamente com a coordenação pedagógica, o trabalho docente [...]”

Considera-se pertinente destacar que as ações que compõem o PPP de qualquer instituição escolar é uma expressão de anseios coletivos da comunidade para a qual este documento foi elaborado. Assim, não se pode pensá-lo sobrepondo os interesses individuais, mas o que caracteriza e valida sua importância é sua representatividade coletiva, com bases democráticas. Nesse sentido, consideramos que a equipe gestora, de maneira mais efetiva, o gestor escolar exerce sua liderança na condução dessa articulação, pensando no PPP enquanto instrumento que traduz toda a essência e valores que norteiam as práticas existentes no interior da instituição.

Pergunta 4: A direção discute abertamente com os professores problemas que afetam a aprendizagem?

Um dos princípios da gestão democrática e participativa é a transparência na condução dos processos, sendo papel do gestor escolar oportunizar momentos de diálogo individual e coletivo sobre as diferentes situações que afetam a

aprendizagem. Nessa ótica, observa-se, a partir dos dados coletados que, 82,6% das docentes consideram que as gestoras agem com transparência, ao discutir sobre os problemas que afetam a aprendizagem das crianças. As respostas são próximas, visto que 17,4% entendem que frequentemente há um diálogo aberto ente a direção da escola e professoras para tratar das questões referentes a problemas de aprendizagem.

Ao analisar as respostas, percebe-se que refletir sobre os resultados de aprendizagem obtidos nos CMEIs é uma prática que ocorre de maneira efetiva, possibilitando a abertura para o diálogo e a compreensão das situações que impediram que as metas traçadas fossem alcançadas e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento fossem garantidos.

Nesse enfoque, retomamos a importância das diretoras escolares na condução e mobilização da gestão pedagógica, com vistas na melhoria da qualidade das práticas docentes que assegurem o desenvolvimento integral das crianças, aspectos mencionados no PPP das instituições pesquisadas. Além disso, o Regimento Escolar propõe “promover grupos de trabalho e estudos ou comissões encarregadas de estudar e propor alternativas para atender aos problemas de natureza pedagógica [...]” Assim, constata-se que os documentos analisados ratificam a ação gestora articulada com os agentes da comunidade escolar, no sentido de discutir abertamente sobre as questões de aprendizagem e desenvolvimento, estabelecendo um diálogo franco e aberto, com a finalidade de encontrar soluções para a superação dos desafios encontrados.

Pergunta 5: A direção da escola busca, em parceria com os professores, soluções para a melhoria dos resultados obtidos pela escola?

Para 82,6% dos professores que responderam ao questionário da pesquisa, a direção sempre busca estratégias, em parceria com a equipe docente, para melhorar os resultados. Segundo 8,7%, essa parceria acontece frequentemente e o 8,7% afirmaram que algumas vezes consideram que existe essa atitude por parte da direção escolar. Consideramos que, a busca por soluções para melhoria dos resultados simbolizam a soma de esforços para ofertar às crianças e à comunidade uma educação pública com qualidade social, inclusiva e pautada nos princípios democráticos.

A esse respeito, observamos que os Regimentos, no Artigo 30, inciso III, apontam os Conselhos de Classes como espaços para “estabelecer mecanismos para melhoria da prática pedagógica, concomitantes ao processo de aprendizagem que atendam às reais necessidades das crianças, em consonância com o PPP das instituições.”

Diante disso, observamos que a prática gestora incorpora ações que buscam analisar dados qualitativos e quantitativos, objetivando replanejar ações para avançar no alcance dos resultados almejados.

Pergunta 6: Sobre o Conselho de Classe: a) Há reuniões de conselho periodicamente na sua escola. b) O Conselho de Classe é um espaço de discussão na busca por melhores resultados. c) A direção da escola participa, apresentando proposições coerentes para o alcance dos objetivos de aprendizagem?

Quando se trata do conselho de classe, 87% das professoras concordaram que sempre as gestoras escolares realizam as reuniões periodicamente, considerando o Conselho de Classe um espaço de discussão na busca de melhores resultados, enfatizando que a direção participa e apresenta proposições coerentes para que os objetivos sejam alcançados. Para 13% das docentes respondentes, essas ações acontecem frequentemente na instituição.

Ao analisar os dados referentes à questão sobre o Conselho de Classe, percebe-se que as respostas dadas apontam para uma visão semelhante do que pensam as professoras sobre a atuação das gestoras frente ao Conselho de Classe.

Vale ressaltar que os PPP dos centros de educação infantil tratam no item 9 sobre gestão administrativa e pedagógica, tendo um tópico que discorre sobre Conselho de Classe, suas funções e importância no fortalecimento do trabalho da gestão escolar. Segundo Honorato *et al* (2018, p. 25), “a primeira competência é a de que o diretor lidera e garante a atuação democrática efetiva e participativa do conselho escolar ou órgão colegiado semelhante, do conselho de classe, do grêmio estudantil e de outros colegiados escolares.”

Nessa perspectiva de ação, cabe validar que é competência do gestor mobilizar a comunidade escolar para que os espaços colegiados realizem análises com a finalidade de

identificar possíveis causas das dificuldades ou eventuais motivos que constituem problemas no processo educativo.

Pergunta 7: O cumprimento do calendário de planejamento da prática pedagógica é assegurado pela direção?

Segundo 82,6% do grupo de professoras, as diretoras sempre asseguraram o cumprimento do calendário e do planejamento da prática docente, enquanto 17,4% afirmam que frequentemente o cumprimento é assegurado pela gestão. É importante observar que é direito assegurado pela LDB (1996), a observância e cumprimento do calendário letivo, bem como, momentos para o planejamento pedagógico. Estando posto em Lei Federal e Estadual, validada pelos Conselhos que regulamentam as instituições pertencentes às redes municipais de ensino, o cumprimento de no mínimo 200 (duzentos) dias letivos e/ou 800 (oitocentas) horas de atividades pedagógicas com as crianças devem ser rigorosamente cumpridas, cabendo ao diretor escolar buscar estratégias, junto à equipe docente, para reposições quando for necessário.

Observamos, ao realizar a leitura dos documentos, que o Regimento Interno de 4 das instituições pesquisadas, mencionam no Capítulo V sobre o calendário que trata da organização anual do funcionamento do ano letivo, sob as orientações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Lembrando que o mesmo deve atender ao que dispõe a Legislação Educacional vigente.

Pergunta 8: A direção garante e incentiva a elaboração, execução e divulgação de projetos que contribuam para o alcance das metas de aprendizagem?

Sobre o incentivo da gestão escolar na elaboração, execução e divulgação de projetos para o alcance das metas de aprendizagem, 91,3% das professoras afirmaram que a gestora sempre garante e incentiva à equipe para que os projetos aconteçam. Na visão de 8,7% há frequentemente essa prática por parte da direção da escola.

Cabe destacar que o Projeto Político Pedagógico faz menção a importância da execução dos projetos pedagógicos enquanto metodologia que facilita a aprendizagem das crianças por meio de vivências e experimentação, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia no processo educativo.

Para Lück (2009, p. 69), uma das competências do gestor escolar, na dimensão da gestão democrática e participativa é de estimular “participantes de todos os segmentos da escola a envolverem-se na realização dos projetos escolares, melhoria da escola e promoção da aprendizagem e formação dos alunos, como uma causa comum a todos, [...]”. Nestes termos, é possível verificar que existe, por parte das gestoras que atuam nos centros de educação infantil, onde aconteceu a pesquisa, uma prática que incentiva ações e projetos que contribuam para a melhoria das práticas docentes e resultem em melhores resultados de aprendizagem, conforme comprovam as respostas coletadas pelos questionários aplicados com as 23 docentes participantes.

A partir das respostas dadas às perguntas direcionadas às professoras dos cinco CMEIs, observamos que o objetivo 1, no qual está proposto “**Identificar as contribuições do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de Educação infantil**”; aponta para as seguintes contribuições efetivas das gestoras escolares frente ao seu campo de atuação: primeira contribuição refere-se ao significativo envolvimento nos Conselhos de Classe, reuniões pedagógicas, administrativas e financeiras, afim de promover o debate articulado com a comunidade escolar sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, considerando as orientações curriculares da BNCC, tendo em vista que os dados comprovam a participação das gestoras na condução dos trabalhos, fortalecendo os espaços democráticos de discussão.

Como segunda contribuição identificamos que a direção escolar contribui para a formação continuada da equipe docente, tendo em vista seu comprometimento em incentivar a participação das docentes em eventos de cunho formativo.

A terceira contribuição observada se trata da parceria entre direção e coordenação, com foco no projeto educativo da instituição, evidenciando a importância da gestão escolar na construção de uma comunidade de aprendizagem, na qual os interesses coletivos e a qualidade da educação são aspectos que demandam uma ação conjunta.

A quarta contribuição observada, desvela o diálogo aberto estabelecido com as professoras sobre as possíveis causas e problemas que interferem nos resultados de aprendizagem das crianças, evidenciando a liderança das gestoras na dimensão pedagógica e no monitoramento dos resultados. Esse aspecto pressupõe o zelo pela garantia da qualidade

do ensino ofertado nas instituições pesquisadas. Entretanto, entende-se que o diálogo possibilita que as questões discutidas permitam às docentes apresentarem suas necessidades formativas e de condições de trabalho para um melhor desempenho de suas práticas pedagógicas.

Na quinta contribuição, o aspecto relevante que pode ser destacado é a parceria estabelecida pela direção com a equipe docente, objetivando a busca de soluções para a melhoria do rendimento alcançado. Nessa via, entende-se que após detectar os problemas, as soluções são encontradas coletivamente, envolvendo a equipe no processo de contínua melhoria da educação.

A sexta contribuição observada mostra que há evidências dos espaços colegiados estarem sendo fortalecidos no intuito de colaborar com a discussão, envolvendo todos os membros da comunidade escolar na busca por melhores resultados. Vale ressaltar que os espaços colegiados nas instituições de educação infantil vem tomando forma nos últimos anos, considerando que as crianças não eram ouvidas e suas necessidades eram relegadas às ações de cuidados. Nessa perspectiva, o momento destinado aos debates e proposições com a efetiva participação das crianças e suas famílias ampliam as possibilidades de uma educação emancipatória e com qualidade social. No entanto, o processo de construção desses espaços comprovam a efetividade do trabalho do gestor escolar enquanto liderança educativa que atua além das funções meramente administrativas.

A sétima contribuição observada revela a compreensão da legislação educacional como instrumento de normatização do trabalho escolar, bem como, a obrigatoriedade de cumprir e fazer cumprir o que determina a lei. Sob esse olhar, analisamos que as gestoras dos CMEIs asseguram o cumprimento do calendário escolar e o planejamento da ação docente, conforme estabelece o Artigo 31 da LDB (1996), a partir da redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013 que determina regras para a organização da carga horária da educação infantil, sendo considerada o mínimo de 800 (oitocentas horas, distribuídas em 200 (duzentos) dias letivos). Além disso, estabelece que a criança deve ter atendimento mínimo de 4 (quatro) horas diárias, em turno parcial e 7 (sete) horas para jornada integral.

No entanto, destaca-se que, a mesma Lei defende a possibilidade de adequação do calendário, de acordo com as particularidades locais, inclusive àquelas referentes ao clima e às situações econômicas. Sobre isso, entendemos que a Pandemia de Coronavírus está inserida na necessidade de adaptação da carga horária, sendo, portanto, o diretor escolar o responsável pela orientação da condução dos trabalhos, diante da situação de excepcionalidade.

6.2.2. Objetivo Específico nº 2: Conhecer as opiniões dos docentes sobre a influência do gestor escolar nos resultados de aprendizagem

Apresentaremos neste item a continuação dos dados coletados referentes às perguntas destinadas às professoras dos CMEIs. Iniciaremos a partir da pergunta 13, a qual será ponto inicial para as discussões referentes ao objetivo específico nº 2.

Pergunta 13: Há orientação e acompanhamento efetivo, por parte da direção, que ajudem na melhoria das práticas docentes e na elaboração e cumprimento do planejamento?

Para 78,3% das docentes, a orientação e o acompanhamento sempre estão presentes na prática da gestora. Para 17,4% frequentemente a gestora realiza orientação e acompanhamento, contribuindo para a melhoria das práticas docentes e elaboração do planejamento. Na concepção de 4,3% das professoras, apenas em algumas vezes observam essa prática por parte da gestora escolar.

Ao observar os dados apresentados, constata-se que mais de 90% das respondentes consideram efetiva a atuação por parte da gestão escolar frente às questões referentes às práticas pedagógicas. A esse respeito, acreditamos que, ao atuar com maior efetividade junto à coordenação pedagógica, a gestora escolar demonstra maior compreensão sobre seu papel, enquanto liderança educativa, ultrapassando o mero conceito da atuação focada nas burocracias.

É oportuno salientar que as questões administrativas da instituição são importantes; no entanto, a gestão escolar não se resume em um campo de atuação. A gestão compreende todas as dimensões que compõem os processos educativos e seus desdobramentos. Nessa compreensão, Lück (2009, p. 93), diz que o gestor escolar “estabelece a gestão pedagógica como aspecto de convergência de todas as outras dimensões de gestão escolar.”

Desse modo, não se pode desvincular a orientação, o acompanhamento, a elaboração e o cumprimento do planejamento das demais atribuições que desempenha o diretor na escola ou CMEI.

Pergunta 14: Você considera importante a presença da direção na escola?

Ao analisar essa questão direcionada para às professoras, observa-se que, de maneira unânime, as professoras consideram que a presença do gestor escolar na escola é sempre importante.

Essa unicidade nos reporta a refletir sobre a relevância do papel desse profissional ao atuar eficazmente em todas as dimensões da gestão, sejam elas no âmbito da organização ou no âmbito da implementação, tendo em vista que essas duas áreas se complementam e sustentam toda a prática em gestão escolar democrática, participativa, sem perder de vista o trabalho em prol da garantia da oferta de educação infantil pública de qualidade.

Durante as observações, foi possível constatar também que os profissionais da escola registram sua carga horária em pontos de identificação facial, conhecidos como Ponto iD – Relógio de Ponto. No entanto, um aspecto que chama à atenção é que todas têm que registrar seus horários de entrada e saída, inclusive gestoras e coordenadoras. Consideramos que quando existe um ato normativo que rege às ações na instituição escolar, este deve ser aplicado a todos, independentemente das funções que desempenham, visto que passam a ser comum à comunidade sem indicar privilégios.

Assim, o cumprimento da carga horária não pode ser uma exigência para uns e outros aparecerem na escola quando acharem conveniente; atitudes dessa natureza desqualifica um trabalho com base na gestão democrática, participativa e cidadã.

Observa-se nos dados coletados que a presença da gestora na instituição escolar é considerada importante para sua equipe docente. Enquanto, para alguns a presença do chefe pode causar algum desconforto, nos CMEIs que integraram esta pesquisa, a assiduidade das gestoras é considerada necessária.

Cabe, contudo, validar que o desejo manifestado na exteriorização de ter uma gestora presente na instituição, torna-se, na nossa compreensão, clara a necessidade de ter alguém com perfil de líder que coordena, orienta e motiva a equipe. Utilizando-se da função exercida para articular, mobilizar e apoiar toda a comunidade no sentido de contribuir para um melhor andamento dos trabalhos, visto que conhece a realidade da sua equipe, da sua instituição, pois está interagindo com todos, cotidianamente.

Vale ressaltar, porém, que a presença física, limitada a ficar isolada em sala, envolvida com trabalhos burocráticos não contribui para a efetividade de ações que apoiem o trabalho dos profissionais, tornando-se apenas uma figura dispensável, vendo as situações sob uma ótica estreita e limitada, podendo se tornar um profissional à margem da realidade

da própria instituição, pela qual responde. Nesse sentido, aos poucos, sua figura se tornará desnecessária na instituição, tendo em vista que a vida escolar acontece nas relações humanas e não no cumprimento de burocracias.

Pergunta 15: A direção da escola lhe auxilia na resolução de problemas que você não consegue resolver sozinha?

Segundo a análise dos dados, 87% das docentes consideram que sempre recebem auxílio da gestão escolar para resolver problemas que não conseguiram sanar; 8,7% afirmam que com frequência são ajudadas pela gestora a resolver questões que não resolveriam sozinhas; enquanto 4,86% afirmam que raramente a direção auxilia na resolução de problemas que elas não conseguiram solucionar.

Ao analisar as respostas fornecidas pelas professoras, constata-se que a gestão escolar se faz presente quando se trata de resolver situações, nas quais as docentes não conseguiram solucionar.

Sobre este aspecto, podemos trazer uma situação observada em dia de atendimento à comunidade, mais especificamente nos dias de entrega de *kits* nutricionais destinados à complementação alimentar das crianças durante o período de ensino remoto. Para receber o *kit* nutricional, é necessário que o responsável pela criança apresente documento, comprovando que está apto a adquirir o benefício. No entanto, muitas vezes, o responsável delega a um filho menor esta atribuição de comparecer à instituição para retirada do referido *kit* de alimentação. Quando a professora solicita documento, acaba comprovando que o portador não se enquadra nas determinações estabelecidas pela SEMED e pela escola para receber o benefício.

Em alguns momentos, há a necessidade de uma conversa com a pessoa responsável pela criança matriculada para que a mesma compreenda as razões pelas quais são estabelecidos critérios e que os mesmos precisam ser respeitados. O diálogo, a clareza na comunicação e a interação com a comunidade sinalizam a postura adotada pelas gestoras em estabelecer uma relação saudável e respeitosa com a comunidade.

Observou-se durante a permanência da pesquisadora que, em umas instituições, existe maior segurança, por parte das gestoras em administrarem situações simples ou mais complexas, enquanto que em uma das instituições há uma maior instabilidade na tomada de

decisões, tornando evidente a sua necessidade de assumir um posicionamento firme e um diálogo aberto com a comunidade, delegando a resolução de situações de conflito para a coordenadora ou secretária escolar.

Pergunta 16: Você se sente valorizado pela direção da escola?

Conforme a percepção de 69,6% das docentes, sempre se sentem valorizadas pela direção da escola; para 17,4% se sentem frequentemente valorizadas, enquanto 13% afirmaram que apenas em algumas vezes se sentem valorizadas pela direção escolar.

Ao observar os dados apresentados, compreende-se que a maioria das docentes se sentem valorizadas pela gestão escolar, no ambiente de trabalho. No entanto, não podemos desconsiderar que um percentual de 13% ainda sente que essa valorização ocorre de maneira esporádica ou acontece de maneira insatisfatória. Contudo, é importante destacar que não se trata de promover ações de envaidecimento, mas de reconhecimento das boas práticas e valorização dos diferentes saberes e habilidades existentes dentro da equipe.

Torna-se imprescindível que cada profissional perceba que é importante para o todo, consideradas as suas aptidões, competências e singularidades. Não havendo, em hipótese alguma, a necessidade de comparações ou disputas.

Sob esse entendimento, concordamos com Lück (2009, p. 72), ao enfatizar que [...] “cabe, pois, ao diretor, [...] criar cultura de valorização das capacidades, realizações e competências das pessoas pela celebração dos seus resultados, como um valor coletivo da escola e da educação.”

Desse modo, em um modelo de gestão democrática, todos são convidados a participar, a contribuir, tendo suas capacidades valorizadas. Para tal, o gestor escolar se torna peça principal no sentido de referenciar e validar os esforços empreendidos por todos e por cada um em prol da melhoria da educação naquela comunidade escolar.

Pergunta 17: a direção oferece suporte didático e pedagógico para a melhoria do seu desempenho profissional?

Ao sistematizar os dados coletados, através dos questionários, identificamos que 60,9% consideram que a diretora sempre oferece suporte didático e

pedagógico para a melhoria do desempenho profissional das docentes. Em seguida, 30,4% apresentam percepção aproximada, ao revelar que frequentemente sentem-se apoiadas pela gestão escolar, através de suporte didático e pedagógico que contribuem na melhoria do seu desempenho profissional. No entanto, 8,7% afirmam que este suporte acontece em algumas vezes.

Os dados disponíveis apontam para uma participação efetiva das gestoras escolares dos CMEIs, no que tange à melhoria do desempenho profissional das docentes, a partir do suporte didático e pedagógico ofertado. Podendo comprovar que há evidências de que a gestão escolar desprenhe esforços para cumprir uma das atribuições estabelecidas no Art. 18 do Regimento Interno da instituição que define como competência do diretor “coordenar e incentivar a qualificação permanente dos profissionais do Centro Municipal de Educação Infantil” no qual desenvolve suas funções.

Considera-se que dar suporte didático e pedagógico é também prover materiais, recursos e condições de trabalho. Assim, essa ação é inerente à prática gestora, tendo em vista que sucede da boa gestão de recursos, do olhar atento para um monitoramento e avaliação perspicaz e constante. Nesse sentido, fica claro o quanto é importante e necessário o papel do gestor escolar.

Pergunta 18: Você se sente respeitado pela direção da escola?

As respostas dadas por 95,7% das docentes que participaram deste estudo apontaram que sempre se sentem respeitadas pela direção da escola. Aquelas que responderam que se sentem respeitadas, em algumas vezes, somaram 4,3% do total de questionários respondidos.

Sobre os dados apresentados, há uma evidência de que a relação entre gestoras e docentes se baseia no respeito, demonstrando que uma instituição que tem como objetivo a formação de pessoas não pode se eximir da responsabilidade de formar, em primeira instância, as pessoas, os adultos, os funcionários, professoras e professores que serão os responsáveis pela formação das crianças.

Não se pode, nesses termos, conceber uma ideia ingênua de que a criança que vivencia um ambiente escolar desarmonioso, cheio de conflitos sem resolução,

desorganizado e ruidoso, consegue desenvolver suas habilidades cognitivas e socioemociais de maneira plena. Portanto, o respeito entre a gestão escolar, docentes e demais membros da comunidade escolar pode sinalizar um fator relevante no desenvolvimento da criança. Consideramos, contudo, que as crianças aprendem pelo exemplo, pela experiência e pelas vivências com adultos ou seus pares.

Diante disso, ressaltamos a necessidade de compreender a relação interpessoal como um aspecto relevante e de construção de um ambiente saudável, baseado em valores que representem com coerência o modo de pensar e compreender o mundo de determinada comunidade educativa.

Pergunta 19: A direção da escola mantém boa relação com os professores da instituição?

Os dados aqui apresentados têm uma correlação com as observações realizadas durante as visitas aos CMEIs, bem como, estabelecem uma conexão com as afirmações elencadas na pergunta 18, na qual observa-se que a maioria das docentes se sente respeitada pela gestora escolar. Nesse item, 87% responderam que a direção da escola sempre mantém boa relação com as professoras e 13% concordam que frequentemente a relação entre gestora e professoras é boa.

Em conformidade com as respostas dadas, foi possível observar que há uma boa relação entre as equipes, considerando as diferentes formas de organizar a rotina da escola, a formação, *feedbacks*, cada gestora busca se envolver em momentos coletivos de formação, acompanham as entregas de atividades e realizam atendimentos individuais.

Vale ressaltar que as observações indicam que em cada instituição, as relações interpessoais se mostram mais fortalecidas nas instituições, nas quais as gestoras apresentam maior clareza na comunicação, são mais atuantes e participam de momentos coletivos, junto à equipe docente e demais funcionários. Evidencia-se, portanto, que em quatro das instituições pesquisadas há uma maior integração, bem como, grande interação entre gestoras e comunidade escolar.

No entanto, foi possível observar que em uma das unidades educativas, a gestora se mostrava mais afastada, mantendo um comportamento mais isolado e, em algumas situações, estava à margem; deixando uma impressão de distanciamento do que acontecia no chão da escola.

Entretanto, não observamos nenhum conflito ou situação mais específica que seja relevante relatar, apenas uma característica que pode ser interpretada como uma ausência da gestora em estabelecer maior ligação com a equipe, provocando uma percepção de distanciamento e apatia.

Pergunta 20: A atuação da direção da escola é uma atuação democrática, ética e transparente?

Quando tratamos da gestão sob uma perspectiva democrática, evidenciam-se aspectos que estão associados à concepção de escola democrática, com participação de todos os membros da comunidade nos espaços de tomada de decisões. Nesse sentido, não se pretende tirar do diretor escolar suas responsabilidades na condução dos trabalhos ou distribuí-las com outras pessoas ou profissionais. Trata-se de sair do conceito de que o gestor escolar manda, determina e toda a instituição está designada a obedecer, sem questionar, sem participar da elaboração de combinados ou apresentar sugestões sobre os caminhos ou, até mesmo, soluções para resolver determinados problemas do cotidiano escolar.

Sob o ponto de vista da gestão democrática e participativa, entendemos que o gestor abre espaço ao diálogo, permitindo que os envolvidos no processo educativo sejam ativos e respeitados em seus espaços de atuação. Nesse contexto, o diretor continua sendo o principal responsável pelos direcionamentos, porém não age sozinho, mas compartilha com a comunidade o exercício de poder. Tornando-se um mobilizador e incentivador da participação e escuta de todos os segmentos: profissionais, pais e crianças.

Nesses termos, observamos que para 82,6% das docentes, a atuação da gestão escolar sempre coaduna com práticas democráticas, pautadas na ética e na transparência. Esse dado se aproxima dos 13% que afirmaram que frequentemente percebem na gestora escolar uma atuação nos moldes já mencionados. Quanto aos 4,4%, afirmaram que em algumas vezes, observam a atuação da diretora escolar em conformidade com o modelo de gestão já apresentada no primeiro parágrafo deste item.

Diante dos dados coletados, analisa-se que há, do ponto de vista da maioria das docentes, uma gestão escolar implementada nos centros municipais de educação infantil de Teotônio Vilela pautada em princípios democráticos que permite ser evidenciada através da

prática dos profissionais que assumem o cargo de diretor escolar, atitudes que ressaltam transparência e ética no exercício de suas funções.

Pergunta 21: Há um clima de amizade, cooperação e parceria entre corpo docente e gestão escolar?

Nas observações realizadas, a partir das respostas colhidas neste item, percebe-se que há uma percepção aproximada entre todas as professoras respondentes. Sendo 65,2% que consideram o clima de amizade, parceria e cooperação sempre presente entre gestora e corpo docente, enquanto 34,8% responderam que percebem estes aspectos frequentemente entre a equipe.

Entendemos que é importante enfatizar os vínculos estabelecidos entre os colegas de trabalho, bem como, a gestão da escolar. No entanto, não se trata de amizade para alcançar favorecimentos ou negligenciar as atribuições que competem a cada profissional; trata-se, portanto, de um espaço formativo que trabalha no sentido de consolidar valores humanos de solidariedade e respeito. Segundo Paro (2015, p. 97):

Pelo trabalho, o homem se faz necessariamente social, uma vez que não consegue produzir sua existência diretamente, de modo isolado, tendo, em vez disso, que se relacionar com os demais por meio da divisão do trabalho. Isso equivale a dizer que o homem, como ser histórico, não existe no singular, visto que a produção de sua existência só se dá com a colaboração dos demais elementos da espécie.

Nesse sentido, não se pode desconsiderar a importância da liderança educativa estabelecer vínculos com sua equipe, possibilitando a todos uma convivência saudável, em um ambiente que favoreça o crescimento pessoal e profissional de todos. Assim, os dados apresentados indicam a contribuição efetiva da gestão escolar nesse processo de sociabilidade.

Pergunta 22: Os recursos são tratados com transparência e a devida prestação de contas por parte da direção escolar?

As instituições de educação infantil participantes da pesquisa gerenciam, através do Conselho Escolar, os recursos do PDDE. No entanto, há diretrizes para uso do dinheiro

destinado para aquisição de bens e serviços, objetivando a melhoria da infraestrutura física e pedagógica.

O cálculo dos recursos toma como base o número de alunos do censo escolar do ano anterior. Não pretendemos descrever sobre o referido Programa de assistência financeira, mas referenciar, de maneira sucinta, sobre quais são os recursos que a gestão e Conselho Escolar administram, mediante plano de execução anual, sob a aprovação dos segmentos que compõem os referidos órgãos colegiados, bem como, mencionar a importância de proceder a devida prestação de contas à comunidade.

A esse respeito, os dados apontam, considerando as respostas dos questionários, que 65,2% das profissionais consideram que sempre há transparência e a devida prestação de contas por parte da direção escolar; aproximando-se deste posicionamento 34,8% que afirmam que essa atitude de transparência ocorre com frequência.

Vale salientar que nas leituras realizadas, observou-se que o Regimento Interno traz nos incisos VII e VIII do Art. 18 que é incumbências do gestor escolar conduzir, junto ao Conselho Escolar a elaboração de planos de execução financeira e proceder a prestação de contas dos recursos recebidos.

Durante a observação realizada nas instituições, destacamos os murais dedicados exclusivamente à prestação de contas deste recurso ou de bens adquiridos através da secretaria de educação. De maneira geral, os relatórios de aquisição de bens ou serviços são apresentados em reuniões de pais e estão registrados em atas, conforme comprovado na leitura desses documentos.

Diante disso, considera-se relevante destacar o papel do gestor escolar no acompanhamento, manutenção e mobilização para o uso consciente dos recursos e bens patrimoniais disponíveis para apoiar o trabalho e assegurar a aprendizagem.

Pergunta 23: a direção trabalha no sentido de assegurar os direitos das crianças preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90)?

Segundo 91,3% das professoras responderam que sempre há, por parte da gestora escolar, um trabalho voltado para a defesa dos direitos das crianças;

8,7% do grupo respondente afirma que há frequência em salvaguardar o que preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90.

Essa atribuição destinada aos diretores escolares se embasa no Regimento Interno, inciso XIX, também do Art. 18, ao declarar que o responsável legal pela unidade escolar deve “acionar serviços de proteção, sempre que houver necessidade de encaminhamentos.”

Durante as observações realizadas, podemos destacar que em virtude da Pandemia que impôs novas estratégias de manter os vínculos com as famílias, dentre estas, o ensino remoto, não presencial, muitos adultos responsáveis pelas crianças deixaram de comparecer ao CMEI para retirada de atividades e receber as orientações pertinentes para a realização das vivências com as crianças, levando algumas das gestoras a tomarem a iniciativa de firmar parceria com o Conselho Tutelar, objetivando resgatar esta família para assegurar o direito de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Diante dos dados coletados a partir das respostas dadas pelas 23 professoras que atuam nos cinco centros de educação infantil do município de Teotônio Vilela, considerando o que propõe o objetivo 2 deste estudo que trata de conhecer as opiniões dos docentes sobre a influência do gestor escolar nos resultados de aprendizagem; constatamos que em todos os itens apontados nas perguntas houve significativa relevância do trabalho do gestor escolar, enquanto liderança que atua em todas as dimensões da gestão, promovendo articulação para assegurar a melhoria da qualidade da educação infantil e, conseqüentemente, obter os resultados e metas estabelecidos junto à comunidade escolar.

6.2.3. Objetivo Específico nº 3: Conhecer as opiniões dos gestores sobre a sua influência nos resultados de aprendizagem

Ainda em busca de identificar as contribuições do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos na primeira etapa da educação básica, apresentaremos a seguir os dados coletados junto às coordenadoras pedagógicas e às gestoras escolares dos cinco centros de educação infantil que integraram este estudo, com vistas à análise e verificação dos aspectos que constata a contribuição das gestoras, segundo a visão das coordenadoras pedagógicas.

Ressaltamos que trataremos da gestão escolar como uma equipe que compreende as funções de liderança da instituição escolar, composta por gestor escolar, gestor ou diretor adjunto, coordenador pedagógico. No caso dos CMEIs pesquisados, a equipe diretiva ou

equipe gestora é composta pela diretora e coordenadora pedagógica, visto que não há profissional na função de diretor adjunto.

Assim, serão apresentados os dados coletados seguindo a ordem do número do questionário que foi disponibilizado para cada grupo. Desse modo, o Questionário 2 foi destinado às gestoras escolares e o Questionário 3 disponibilizados para as coordenadoras. As perguntas serão apresentadas em ordem crescente, respeitando a respectiva ordem dos questionários, isto é, primeiro a perspectiva das gestoras e, em seguida, das coordenadoras pedagógicas.

Pergunta 1 (gestoras escolares e coordenadoras pedagógicas): A orientação e o acompanhamento das práticas docentes e a elaboração e cumprimento do planejamento fazem parte da prática do gestor?

De maneira unânime, as gestoras escolares, ao responderem a pergunta 1, afirmaram que sempre mantêm a orientação, o acompanhamento das práticas docentes e a elaboração e cumprimento do planejamento como uma atividade de rotina, isto é, afirmam realizar estas ações no cotidiano.

Na visão de 60% das coordenadoras pedagógicas, acompanhar a prática docente no planejamento é uma atividade que a gestora executa sempre. Segundo de 20% do grupo interrogado, isso ocorre frequentemente e para 20%, apenas algumas vezes a gestora realiza esse acompanhamento.

Diante dos dados apresentados, observa-se que as respostas das coordenadoras e diretoras apresentam divergências nos marcadores, pois para uma das coordenadoras pedagógicas essa participação da gestora acontece apenas algumas vezes, apontando para a necessidade de ampliar a participação da diretora nas atividades de planejamento.

Comprendemos, nesse sentido, o que diz o Regimento Interno sobre planejamento, controle e avaliação institucional, no Capítulo III, Artigo 4 sobre: “a organização do Trabalho Pedagógico, no âmbito escolar, fundamenta-se no processo de participação e corresponsabilidade da comunidade escolar na tomada de decisões coletivas, para elaboração, implementação e acompanhamento do PPP[...]” pois, sendo o planejamento uma ação coletiva, torna-se inerente à prática gestora, considerada a sua finalidade e reflexo na ação docente.

Segundo Ostetto (2017, p. 67) “o planejamento pedagógico ultrapassa as paredes da sala de aula ao mesmo tempo em que rompe com uma concepção de caráter tecnicista, na qual planejar é preencher fichas e formulários, listando objetivos e conteúdos. Assim, o planejamento na educação infantil compreende um espaço de reflexão da prática, neste sentido, não se isola ao fazer pedagógico, mas, a partir da reflexão que envolve todos os agentes da ação educativa, compõe-se em ferramenta de ação e transformação, objetivando, todavia, assegurar as possibilidades de desenvolvimento da criança.

Diante do significado implícito na ação de planejar, convém ressaltar o relevante papel do gestor para encarrilhar momentos de reflexão, tornando sua presença um constante apoio à equipe docente. Salientamos, portanto que, a cooperação do diretor escolar no planejamento, em parceria com a coordenação pedagógica, não se trata de uma atividade pontual, mas uma ação integrada à dimensão de gestão pedagógica, portanto, ligada, incondicionalmente, à aprendizagem.

Nesses termos, é importante considerar o que foi identificado no que se refere à dimensão 1 que trata do planejamento e organização do trabalho escolar. Sobre as práticas de gestão analisadas neste item, constatou-se que em um dos CMEIs não há participação da gestora na elaboração do planejamento. A coordenadora elabora toda programação para realizar com as professoras; sendo a presença da diretora apenas figurativa e para dar avisos, informes ou tratar de questões relacionadas a horários. Nota-se que a mesma não tem domínio sobre o que está sendo discutido, bem como, apresenta conhecimento superficial sobre as práticas na educação infantil e os documentos norteadores do trabalho nessa faixa etária.

No entanto, nos demais centros pesquisados, observa-se que as gestoras apresentam maior envolvimento, direcionam suas discussões e apontamentos com base em dispositivos legais e documentos norteadores que embasam o fazer pedagógico. Essas observações trouxeram uma clareza sobre o olhar das coordenadoras em relação às respostas dadas, tornando-se coerente a constatação entre observação e os dados coletados nesta pergunta.

Diante disso, nota-se que o envolvimento da diretora escolar nos processos educativos se delinea, conforme sua compreensão sobre a importância e a significação do seu papel em cada uma das dimensões da gestão escolar, sinalizando que ainda existe um paradigma que se apropria dos conceitos limitados da gestão administrativa como centro do ofício do diretor. Faz-se importante, ampliar as discussões sobre as concepções que sustentam a prática nas instituições de educação infantil, visando um maior aprimoramento das ações formativas destinadas a estes profissionais.

Pergunta 2 (gestoras escolares): Você considera relevante reservar tempo na agenda para estudo dos documentos norteadores com o objetivo de articular teoria e prática na sua atuação?

Na percepção de 80% das gestoras, o indicador sempre aponta a relevância de tempo dedicado exclusivamente para estudos de documentos que referencie teoricamente a prática, 20% do grupo de gestoras responderam que frequentemente esse tempo é importante e deve ser resguardado na agenda com a finalidade de articular teoria e prática.

A partir das respostas dadas, observa-se uma similaridade nas opiniões entre este grupo, evidenciando a importância de tempo para se dedicar a estudo e pesquisa, com a finalidade de melhorar a prática gestora e consolidar saberes que subsidiem o trabalho à frente da instituição na qual atua.

Pergunta 2 (coordenadoras pedagógicas): A direção reserva tempo na agenda para estudo dos documentos norteadores com o objetivo de articular teoria e prática?

Quando a mesma pergunta foi destinada para o segundo grupo da equipe gestora, neste trabalho, representado pelas coordenadoras pedagógicas, obtivemos o seguinte resultado: para 40% das coordenadoras, as gestoras sempre reservam momentos na agenda para estudar sobre os documentos que norteiam as ações, com vistas à articulação da teoria e prática. O mesmo percentual de participantes afirmou que há frequência das gestoras em manter este espaço de estudo em suas agendas. Entretanto, 20% aponta que apenas em algumas vezes, há espaço para estudo na agenda da gestora escolar.

Considerando os mesmos aspectos sob o olhar das gestoras, constata-se que a maioria das gestoras compreendem a formação do gestor como um processo contínuo. Demonstrando que o incentivo à formação não está limitado à equipe docente e apoio administrativo; mas passa a ser também uma necessidade da equipe gestora; pois se a formação não integrar o cotidiano da equipe gestora, certamente, não será vista pelos demais membros da comunidade escolar como algo importante para o aperfeiçoamento do trabalho.

Ao observar os PPP, identifica-se um tópico que trata da formação continuada com o objetivo de promover momentos de estudos e aprendizagens compartilhadas, mas não deixa claro quais são as estratégias para essa organização. Já o Regimento Interno, no artigo destinado às competências do gestor escolar não versa sobre a organização da agenda do diretor com espaços para a autoformação, deixando essa ação sem um direcionamento claro. Considera-se que a ausência desse encaminhamento pode refletir na prática dos gestores com uma visão mais limitada sobre a importância da formação para todos, inclusive para a equipe gestora.

Pergunta 3 (gestoras escolares e coordenadoras pedagógicas): A parceria entre coordenação pedagógica e direção escolar influencia na efetivação do Projeto Político-Pedagógico?

Ao observar as respostas dadas pelo grupo de diretoras escolares, observamos que 80% acredita que esta parceria influencia na efetivação do PPP, aproximando-se da percepção de 20% do grupo que apontou o indicador frequentemente na escala de influência entre o aspecto mencionado e a concretização do Projeto Pedagógico da instituição.

Na percepção de 100% das coordenadoras pedagógicas, a parceria entre coordenador e diretor escolar sempre tem influência na efetivação do Projeto Político Pedagógico.

Observamos, portanto, que, no questionário, há uma necessidade de estabelecer parcerias entre esses profissionais para que haja uma consonância no desenvolvimento das ações. Entende-se, no entanto, que não se trata de concordância entre opiniões pessoais ou submissão, mas falamos em compreensão sobre o projeto educativo da instituição e as metas a serem atingidas, entendendo-os enquanto propósito comum, fruto de uma ação coletiva.

Nessa via, a parceria significa o estabelecimento de relações saudáveis, tornando o ambiente de trabalho um lugar onde as diferentes formas de perceber o mundo se unem para realizar um objetivo que ressoa a voz de toda comunidade escolar.

Faz-se relevante mencionar que a maioria das professoras ao serem indagadas sobre questão semelhante, também mencionaram que sempre observam que há parceria entre direção escolar e coordenação pedagógica, tornando mais visível a relevância da manutenção

do convívio sadio e harmônico entre as lideranças escolares, podendo fortalecer o trabalho de todos que compõem a equipe.

Além disso, foi possível observar que das instituições pesquisadas, apenas uma mostrou um distanciamento entre a gestora e a coordenadora pedagógica. Não ficou evidente a causa que resultou no que foi verificado. Porém, podemos afirmar que em alguns momentos, ficou claro que a gestora mantinha em seu armário todas as cópias dos documentos e a versão digital só era disponibilizada para a coordenadora sob sua expressa autorização.

Tornou-se evidente que a comunicação entre ambas era ruidosa e demonstrava pontos de divergência e conflitos. Vale acentuar que essa apatia era ainda mais perceptível por parte da diretora do que da coordenadora pedagógica que manifestava maior receptividade e interação com a comunidade escolar.

Pergunta 4 (gestoras escolares e coordenadoras pedagógicas): A direção discute abertamente com os professores problemas que afetam a aprendizagem?

Quando perguntadas sobre a abertura para discutir com as professoras os problemas que afetam a aprendizagem, as gestoras foram unânimes em dizer que sempre as questões dessa natureza devem ser discutidas abertamente com as docentes.

Sobre essa mesma questão, o grupo de coordenadoras pedagógicas se manifestou da seguinte forma: para 80%, sempre há uma discussão aberta por parte da direção sobre os aspectos que afetam a aprendizagem, enquanto 20% consideram que esta ação acontece frequentemente.

Pelos dados apresentados, analisa-se que 4 coordenadoras observam com maior efetividade esta conduta na gestora, no tempo em que 1 das participantes aponta que há frequência, mas o diálogo não ocorre sempre.

Quando se trata de pontuar as questões que afetam o alcance dos objetivos e metas de aprendizagem, torna-se importante registrar que não se busca culpados, portanto, as ações de monitoramento, análise e busca por soluções devem ser tratadas durante o processo, sendo parte deste. Assim, não deve ser um momento no qual o gestor ou coordenador procura apontar deficiências na prática pedagógica. Este momento, porém, deve ser uma reflexão

para compreender quais necessidades ainda não foram superadas e repensar, de modo coletivo, o planejamento ou implementação de ações mais efetivas.

Considerando o trabalho com crianças pequenas, crianças bem pequenas e bebês, é preciso referenciar que há diversas especificidades a serem consideradas. Nesse contexto, pode-se refletir sobre os espaços, nos quais estão acontecendo as experiências pedagógicas com os pequenos; quais materiais estão sendo disponibilizados para favorecer o desenvolvimento; os percursos formativos que estão sendo trilhados e as necessidades apontadas, a partir das reflexões suscitadas nesses momentos de debate.

Destaca-se que o maior desafio nesse momento é identificar o que está interferindo no desenvolvimento da criança e quais caminhos podem ser seguidos para que o desenvolvimento e os objetivos de aprendizagem para cada grupo etário aconteçam de fato, assegurando a qualidade da educação.

Diante dos dados apresentados, observa-se que a equipe gestora, tanto diretoras quanto coordenadoras pedagógicas demonstram compreender a necessidade e importância da atuação da liderança educativa no processo de monitoramento, avaliação e busca por melhores resultados, a partir da orientação e diálogo franco com as professoras, objetivando a busca pelo realinhamento das ações.

Pergunta 5 (gestoras escolares e coordenadoras pedagógicas): O planejamento da escola é acompanhado e implementado ao longo do ano letivo, considerando a participação da comunidade escolar?

O grupo de gestoras compreende que trabalha no sentido de implementar o planejamento, considerando sempre a participação da comunidade, com a seguinte escala de frequência: para 20%, algumas vezes, para 20% frequentemente e para 60%, sempre. As respostas comprovam o que foi observado pela pesquisadora. Em uma das instituições, a diretora ainda apresenta dificuldades na compreensão da função que exerce à frente da liderança dos trabalhos com foco na garantia da aprendizagem das crianças. Esse aspecto se torna mais contundente com os apontamentos apresentados pelo grupo de coordenadoras; visto que segundo 60% entende que a participação da comunidade escolar é sempre considerada para realizar o acompanhamento e implementação do planejamento da escola, enquanto para

20% a ação ocorre frequentemente e 20% apontou que raramente é considerada a participação da comunidade.

Observa-se que a maioria das gestoras, na percepção das coordenadoras, já trabalham na perspectiva de integrar a comunidade escolar nos momentos de realizar o planejamento ou implementá-lo. Entretanto, há uma instituição que apresenta necessidade de ampliar essa participação e envolvimento de todos no seu projeto educativo.

Sobre a importância da participação da comunidade no planejamento, inclusive das crianças, Ostetto (2017, p. 31), defende que “o planejamento, e sua estruturação pauta-se na ideia de que conhecimentos se desenvolvem em rede e devem contemplar o interesse em uma participação ativa das crianças.” Nesse sentido, o planejamento se torna um entrecruzamento, no qual todos os valores advindos daqueles que compõem a instituição são considerados e respeitados. As vozes de todos podem ser ouvidas com o intuito de melhorar a ação pedagógica, considerando que o projeto educativo deve ser concebido por todos e só assim fará sentido enquanto um fazer coletivo.

Nessa perspectiva, compete ao gestor escolar, de acordo com Lück (2009, p. 43), promover “ações, estratégias e mecanismos de acompanhamento sistemático da aprendizagem [...], envolvendo a comunidade escolar, estabelecendo, a partir de seus resultados, as necessárias ações para melhorar seus resultados.” Assim, a implementação do planejamento terá sentido, visto que está pautado nas necessidades apontadas pelo todo, superando a visão unilateral que desconsidera a visão das famílias, das crianças e demais envolvidos no processo educativo. Na educação infantil, de maneira especial, é imprescindível a escuta ativa e constante dos adultos que convivem com as crianças em casa ou no espaço escolar, ouvir às crianças e suas necessidades, ouvir docentes e cuidadores ou pessoal de apoio que atende e dão suporte para que as ações pedagógicas aconteçam, integrando educação e cuidados sem que uma ação se sobreponha à outra.

Pergunta 6 (gestoras escolares e coordenadoras pedagógicas): Sobre o Conselho de Classe, há reuniões de conselho periodicamente na sua escola?

Sobre a frequência das reuniões do Conselho de Classe, analisaram o marcador sempre 60% das gestoras e 40% das coordenadoras. Já o marcador frequentemente foi considerado por 60% das coordenadoras e 40% das gestoras.

Nesses termos, consideramos que as profissionais que exercem as referidas funções entendem que o Conselho de Classe é um importante instrumento de avaliação e encaminhamentos. Além disso, torna-se uma estratégia de diálogo com todos os agentes envolvidos no ato de educar, inclusive as crianças que também precisam ser inseridas nesses momentos de discussões.

Não houve momentos de Conselho de Classe no período destinado às observações, tendo em vistas as restrições impostas pela Pandemia de Covid-19. No entanto, foram consultados registros fotográficos, vídeos e as atas disponibilizados pelos centros, sendo possível constatar a organização, frequência e participação da comunidade escolar.

Ao verificar o que dispõe o RI, observa-se que é atribuição do gestor escolar “promover e participar do Conselho de Classe, dando encaminhamentos às decisões tomadas coletivamente”. Entende-se, nessa conjuntura que há orientação clara sobre a atuação das diretoras frente à organização de espaços colegiados no contexto da educação infantil, pautada no documento que rege o funcionamento destas unidades de ensino da Rede Municipal.

Pergunta 7 (gestoras escolares e coordenadoras pedagógicas): O conselho de classe é um espaço de discussão na busca por melhores resultados? A direção escolar participa e apresenta proposições para o alcance dos objetivos de aprendizagem?

Para 80% das coordenadoras, o Conselho de Classe vem sendo considerado um espaço de discussão por melhores resultados e com a participação efetiva da gestora, apresentando proposições para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados, dado que se aproxima da resposta dada pelos 20% que apontaram que a ação ocorre algumas vezes. Observando os dados coletados junto às gestoras, constatamos que as respostas dadas sinalizaram para frequentemente em 20% e sempre em 80%.

Assim, sob a visão dos dois grupos, há uma participação das gestoras escolares nos Conselhos de Classe, mesmo que a regularidade não se apresente de maneira igual para todas as coordenadoras.

É importante destacar que pautamos nossa análise acerca desta questão referente ao Conselho de Classe no que determina o Regimento Interno, no artigo 9º, o qual caracteriza

Conselho de Classe como “órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didáticos-pedagógicos, fundamentado no PPP [...] e no Regimento Escolar, com a responsabilidade de analisar as ações educacionais, indicando alternativas que busquem garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.” Sendo, portanto, um espaço colegiado, torna-se imprescindível a participação de toda comunidade e a liderança do gestor escolar na articulação das discussões e proposições, bem como, na mobilização com a finalidade de envolver toda a comunidade, oportunizando a escuta de todos os envolvidos para que o projeto educativo seja fruto do pensamento coletivo.

Diante disso, evidencia-se que a atuação das gestoras dos CMEIs aponta para contribuições efetivas em instâncias colegiadas no espaço escolar, fortalecendo a gestão democrática e participativa, envolvendo a comunidade nos processos educativos, com vistas no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A seguir, apresentaremos as perguntas destinadas às equipes gestoras, compreendendo diretoras e coordenadoras pedagógicas. Portanto, as questões podem se apresentar elaboradas em 2^a. e 3^a. pessoa do verbo. Transcrevemos, assim, o texto direcionado ao grupo específico, ou seja, no Formulário 2, o verbo está em segunda pessoa. Já no Formulário 3, o verbo está em terceira pessoa por se tratar de um questionamento relativo de outrem. Contudo, na apresentação dos dados, optamos por apresentá-los na mesma seção, com o intuito de fazer a análise comparativa mediante à visão de cada grupo que compreendem os sujeitos que se relacionam diretamente aos objetivos 3 e 4 deste estudo.

Pergunta 8 (gestoras escolares): Você considera sua participação importante e apresenta proposições para o alcance dos objetivos de aprendizagem?

Segundo 80% das gestoras que responderam o questionário, consideram que sempre participam e apresentam proposições para o alcance dos objetivos de aprendizagem estabelecidos pela equipe; enquanto uma das gestoras, representada pelo percentual de 20% do grupo, considera que esta prática acontece frequentemente.

Nesse sentido, ressalta-se que durante as visitas realizadas, a pesquisadora observou que as respostas confirmam que em quatro dos cinco centros pesquisados há um maior envolvimento das gestoras. No entanto, a gestora de um dos CMEIs demonstra necessidade

de ampliar seu envolvimento em alguns dos aspectos das dimensões da gestão, inclusive na gestão pedagógica.

É importante ressaltar que a ação gestora está intrinsecamente relacionada com as concepções que cada gestora defende sobre educação. Sendo explicitada na maneira como cada uma gerencia as situações no cotidiano da escola.

Desse modo, percebe-se que, na mesma rede de ensino, a ação de cada gestora se diferencia de acordo com sua perspectiva e/ou interpretação do seu papel na condução dos trabalhos da instituição escolar, podendo aproximar-se ou distanciar-se do conceito de liderança educativa.

Pergunta 8 (coordenadoras pedagógicas): A direção escolar participa e apresenta proposições para o alcance dos objetivos de aprendizagem?

Consideramos interessante ressaltar que as respostas foram idênticas entre as diretoras e coordenadoras pedagógicas, corroborando para uma das competências do gestor escolar na gestão pedagógica que é a de liderar “na escola a orientação da ação de todos os participantes da comunidade escolar pelas proposições do Projeto Político Pedagógico e do currículo escolar,” conforme sugere Lück (2009, p. 93):

Assim, 80% das coordenadoras pedagógicas afirmou que a direção escolar participa e apresenta proposições para o alcance dos objetivos de aprendizagem. No entanto, 20% do mesmo grupo considerou que neste aspecto a gestora frequentemente realiza.

Nesse sentido, infere-se que assegurar a aprendizagem das crianças, traduzindo o que determina a Legislação Educacional para a prática, partindo de ações que contemplam o diálogo e a provocação de todos, no sentido de refletir coletivamente a respeito das propostas que favoreçam o atingimento das metas traçadas, fazendo intervenções sempre que forem necessárias.

Pergunta 9 (gestoras e coordenadoras pedagógicas): O cumprimento do calendário letivo é assegurado pela direção da escola?

Segundo 100% das gestoras e coordenadoras pedagógicas que participaram desta pesquisa, a direção da escola assegura o cumprimento do calendário escolar.

Nessa via, vale ressaltar que a qualidade na educação infantil perpassa pela garantia de todos os aspectos que contribuam para que a criança se mantenha aprendendo e se desenvolvendo. Assim, consideramos que, neste caso, não basta ofertar a vaga nos centros de educação infantil, é necessário que além do acesso, a criança seja atendida em espaço com padrões mínimos de qualidade e segurança.

Para tal, faz-se indispensável que a instituição que atende a criança cumpra o que a legislação determina desde a quantidade mínima de dias letivos, respeitando às orientações curriculares da BNCC, os direitos preconizados pela LDB (1996) e Estatuto da Criança e do Adolescente, tecendo uma cadeia de procedimentos que resultam na seguridade das prerrogativas para o desenvolvimento integral na fase da infância.

O artigo 31, da LDB/1996, determina que “a educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...] II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;” nesse sentido, Lück (2009, p. 127) destaca que é competência do diretor promover “o bom aproveitamento do tempo escolar em todas as ações escolares, orientando a sua organização nas aulas e no calendário escolar e o seu uso máximo na promoção da aprendizagem [...]”

Diante disso, compreendemos que assegurar a efetivação do calendário letivo não se resume em garantir que a instituição de ensino funcione em um período estabelecido por lei, com quantidade de dias e horas determinadas, mas garantir que todo o tempo pedagógico seja utilizado eficazmente para que as crianças se desenvolvam. Sobre a organização do calendário letivo, trataremos adiante com maior especificidade, destacando o período de excepcionalidade ocorrido no decurso do ano escolar de 2020 e 2021.

Pergunta 10 (gestoras escolares e coordenadoras pedagógicas): A direção garante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo?

Conforme os dados coletados, para 80% das coordenadoras afirmaram que sempre as gestoras escolares das instituições pesquisadas garantem que o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC aconteça, concordando

com o mesmo indicador utilizado por 4(quatro) das diretoras, enquanto no olhar de uma das coordenadoras pedagógicas, a gestora assegura este momento frequentemente. Para finalizar, 1(uma) diretora marcou o indicador algumas vezes para descrever sua percepção quanto à pergunta realizada.

É preciso, portanto, considerar a contribuição de, conforme Begnami (2013, p. 44), “[...] momentos efetivos de formação, como o HTPC, pois é na e para a escola que se revela a demanda de formação do professor, com possibilidades de desenvolver capacidades metacognitivas e fomentar o reaprender permanente.” Desse ponto parte a necessidade incontestável de garantir que as docentes tenham resguardado seu momento de formação coletiva, no espaço escolar, dentro da carga horária de trabalho.

A qualidade da educação e os resultados de aprendizagem são frutos de uma prática docente bem organizada e fundamentada em concepções que sustentem as diferentes situações do cotidiano, vivenciadas em diferentes espaços com as crianças. Para que a ação pedagógica seja efetiva, faz-se necessário que os itinerários formativos estejam presentes na rotina dos CMEIs.

Não basta, no entanto, realizar momentos sem planejamento ou sem que sejam destinados a refletir sobre questões que atendam às necessidades formativas apresentadas pela equipe. Assim, a equipe gestora deve considerar os aspectos observados durante o monitoramento da prática docente, bem como, as inquietações verbalizadas pelas professoras, construindo um plano de formação que preencha as lacunas que existem na formação.

Considerando, contudo, o que está posto nos PPP dos CMEIs, observamos que a formação continuada é “um espaço de estudo, de aprendizagens compartilhadas, de construção, de parcerias entre a equipe escolar para a construção do conhecimento, onde coletivamente, tenham a oportunidade de pensar, problematizar, trocar experiências e repensar suas ações.”

Diante disso, fica clara a importância da formação continuada no estabelecimento de ensino, visto que é um trabalho coletivo com impactos no crescimento individual e coletivo de cada membro do grupo. É necessário destacar que para que esta organização dos momentos de HTPC sejam garantidos, o diretor precisa estar ciente do seu papel, junto à coordenação pedagógica para planejá-lo, definindo local, horários, recursos e temáticas em conformidade com as demandas já apresentadas pelos docentes.

6.2.4. Objetivo específico N° 4: Verificar em quais aspectos o gestor escolar pode influenciar nos resultados de aprendizagem

Nesse item, busca-se verificar em quais aspectos o gestor escolar pode influenciar, de maneira mais direta, positiva ou negativamente, considerando sua ação ou falta de atuação, nos resultados de aprendizagem. A análise inicia, a partir da pergunta 11 até à 22 do questionário destinado à equipe gestora, sendo o formulário 2 para gestoras escolares e o formulário 3 para coordenadoras pedagógicas dos CMEIs participantes deste estudo.

Estão contempladas as respostas sob a perspectiva de cada grupo de profissionais, ocupantes das duas funções mencionadas no parágrafo anterior, com vistas à observância de cada aspecto a ser considerado mais ou menos relevante, conforme a ótica apresentada por cada grupo.

Pergunta 11 (gestoras escolares e coordenadoras pedagógicas): A infraestrutura interfere nos resultados de aprendizagem?

Sobre a interferência da infraestrutura nos resultados de aprendizagem, 60% dos resultados apontam que algumas vezes este aspecto interfere, enquanto 40% das respostas dadas indicam que sempre há interferência da infraestrutura nos resultados de aprendizagem, segundo a perspectiva das coordenadoras. Na perspectiva de 80% das gestoras escolares, a infraestrutura interfere algumas vezes na aprendizagem; enquanto 20% considera que este aspecto sempre interfere nos resultados obtidos

Diante dos dados obtidos, analisa-se que a maioria das respondentes consideram que a adequação das instalações, disponibilização dos equipamentos e os espaços não são considerados tão importantes nos resultados de aprendizagem das crianças na primeira etapa da educação básica. Vale ressaltar, porém, que as crianças se desenvolvem plenamente a partir das vivências que lhes são propostas; podendo explorar diferentes espaços e movimentos; interagindo com os diferentes ambientes, brincando ao ar livre, explorando elementos da natureza. Nesse sentido, o Manual de Orientação Pedagógica, MEC (2012, p. 33), afirma que “o espaço externo é rico para olhar curioso das crianças, que gostam de colecionar pequenos bichinhos, pedras, folhas e cascalhos e limpar as áreas, já que estão aprendendo a se organizar.”

Desse modo, a instituição que oferta esta etapa de ensino deve proporcionar espaços diversos e adequados para que o planejamento pedagógico esteja coerente com os objetivos de aprendizagem, possibilitando às crianças e professores o maior número de vivências que contribuam para o desenvolvimento integral do sujeito.

Nesse cenário, faz-se importante refletir sobre o compromisso de assegurar espaços adequados que garantam condições de trabalho para os profissionais e de exploração das crianças, sem colocar em risco a integridade física de nenhuma criança. Para tal, vale ressaltar que a gestão no âmbito macro deve ter o comprometimento de realizar, periodicamente, a manutenção e adequação da infraestrutura, oferecendo reais condições para que as instituições possam garantir o direito à educação com qualidade e equidade.

A esse respeito, a BNCC, MEC (2017, p. 37) afirma que:

[...] a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

Sobre a necessidade de adequação dos espaços nas instituições de educação infantil para atender, com qualidade e segurança, todas as crianças e assegurar seu desenvolvimento integral que a gestão escolar se mantenha atenta para realizar o monitoramento das instalações, estado dos equipamentos, solicitando da Secretaria Municipal de Educação e Cultura os serviços necessários, em tempo hábil, visto que o docente só pode executar um trabalho que contemple a multiplicidade de vivências para as crianças quando se sente em um ambiente que lhe proporcione condições mínimas de trabalho.

Contudo, faz-se importante destacar que não pretendemos conduzir o processo de desenvolvimento infantil apenas no ambiente escolar, tendo em vista que explorar o entorno da instituição, conhecer o território deve fazer parte das experiências proporcionadas pelos adultos, objetivando instigar a curiosidade e a percepção dos pequenos sobre os diferentes espaços, mas compreender que a organização do espaço físico merece atenção e cuidado para garantir a qualidade das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da instituição, conforme orienta o Manual de Orientação Pedagógica, MEC, (2012, p. 11), “pensar no tipo de espaço e nos materiais necessários para as brincadeiras e interações é importante, mas deve-se considerar, também, a qualidade dos espaços para as crianças

dormirem, tomarem banho, explorarem objetos[...]”, permitindo momentos de interações com seus pares, com adultos e com o próprio espaço.

Entendemos, nesse sentido, que a criança na educação infantil, mesmo não tendo o seu desenvolvimento e aprendizagem restritos ao ambiente institucionalizado, precisa ser acolhida em um lugar limpo, harmonioso, seguro e estimulante. Assim, a infraestrutura é um aspecto importante e que não pode ser desconsiderado em nenhuma etapa da educação básica, especialmente nas instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos.

Nesses termos, o papel do gestor escolar no acompanhamento e monitoramento dos espaços e utilização dos recursos para mantê-los em condições de uso; realizando inventário patrimonial, tal como, informando à secretaria de educação sobre as necessidades de manutenção, reparo ou aquisição sinalizam para a necessidade de um gestor atuante e comprometido com a comunidade escolar e a qualidade dos serviços ofertados na instituição. Outrossim, destaca-se que um ambiente agradável, limpo e organizado é muito mais atraente e saudável para os pequenos explorarem com segurança.

Pergunta 12 (gestoras e coordenadoras pedagógicas): A direção assegura a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar nas decisões da escola?

Segundo os dados coletados acerca da participação de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar nas decisões da escola, constata-se que para 80% dos participantes, a gestora escolar sempre assegura a participação da comunidade nas decisões da escola. No entanto, 20% afirma que algumas vezes essa participação é garantida pela gestora. Assim, torna-se possível observar que, sob a ótica da maioria das coordenadoras, a gestora atua no sentido de fortalecer a gestão democrática e participativa no espaço escolar. Na percepção de 60% das gestoras, frequentemente há participação de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar. Para 40%, o indicador que representa essa participação assegurada pela direção escolar é sempre.

Assim, observa-se que os dados apontam para uma significativa participação da comunidade escolar e maior envolvimento da diretora com sua comunidade e compromisso com os espaços de discussão coletiva.

Sobre a atuação do gestor na condução dos processos democráticos, consideramos pertinente as contribuições de Lück (2009, p. 69), ao mencionar o gestor enquanto liderança que:

Estimula participantes de todos os segmentos da escola a envolverem-se na realização dos projetos escolares, melhoria da escola e promoção da aprendizagem e formação dos alunos, como uma causa comum a todos, de modo a integrarem-se no conjunto do trabalho realizado.

Neste contexto, ampliar os espaços colegiados de participação, envolvendo a comunidade nos processos educativos de tomada de decisão, além de fortalecer o projeto educativo da instituição, contribui para a formação da identidade da instituição, respeitando a diversidade existente, a multiplicidade de ideias e as características da localidade onde está inserida.

Pergunta 13 (gestoras e coordenadoras pedagógicas): Existem ações de valorização profissional com propósitos claros, regras bem definidas, de maneira coletiva e conhecidas por toda a equipe?

Segundo 40 % dos coordenadores pedagógicos, sempre existem ações de valorização profissional com propósitos claros, regras bem definidas, de maneira coletiva e conhecidas por toda a equipe; o mesmo percentual de gestoras responderam concondando com esta resposta; enquanto 40% do grupo respondente coordenadoras e gestoras, na mesma proporção, aponta que algumas vezes esta valorização está presente e 20%, igualmente entre os dois grupos, afirma que observa essa ação com frequência.

Diante disso, pode-se considerar que em cada instituição o gestor conduz as ações de maneira diferente, de acordo com a análise das coordenadoras e gestoras e os indicadores apontados nas respostas, constata-se que há uma diferença na periodicidade dessa valorização. Um aspecto interessante observado neste item se trata do alinhamento de pensamento entre as profissionais gestoras e coordenadoras pedagógicas no que se refere às ações de valorização existentes na instituição.

A partir desses dados, retomamos o princípio da gestão democrática e participativa que coloca todos os envolvidos no processo educativo como agentes de extrema importância para a efetivação do Projeto Pedagógico da escola. Assim, valorizar os saberes docentes,

abrir espaços de diálogo e reflexão, reconhecer projetos e ações que contribuem para o engajamento e aprendizagem das crianças são atitudes que devem ser contempladas no fazer do gestor.

Destacamos, contudo, que a valorização docente não se limita às formações e eventuais ações promovidas no chão da escola pelos gestores escolares. A valorização perpassa pelo plano de cargos e carreira que assegura aos docentes a progressão de que trata o PNE (2014) na meta 17, ao mencionar que é preciso “Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste Plano.”

Retomando a discussão inicial a qual nos propomos que é tratar da valorização no ambiente escolar e o papel do gestor na promoção de ações que reconheçam a importância do trabalho da equipe docente para o sucesso do Projeto educativo das instituições de educação infantil, visto que, de acordo com Lück (2009, p. 84), as práticas dos profissionais “em ambientes escolares em que não sejam reconhecidas, não sejam valorizadas e não estejam organizadas para atendê-las de forma a canalizá-las em proveito de todos e do bom desempenho educacional.” podem se tornar atividades mecânicas que em nada contribuem para a aprendizagem das crianças.

Quando o professor se sente valorizado no seu ambiente de trabalho, sendo parte integrante na tomada de decisões, percebe que seu empenho é considerado, suas opiniões são respeitadas e seu trabalho tem resultados efetivos. Nesse sentido, a ação pedagógica toma um sentido mais amplo e a valorização de cada integrante se incorpora na cultura da instituição, elevando a autoestima e fortalecendo o trabalho de colaboração.

Pergunta 14 (gestoras e coordenadoras pedagógicas): O conselho escolar presta conta dos recursos financeiros, aplicação e monitoramento da utilização destes na escola para todos os segmentos através de variados meios de comunicação?

Sobre a prestação de contas, monitoramento e aplicabilidade dos recursos, os dados coletados junto às coordenadoras e gestoras dos CMEIs apontam que para 100% das respondentes, os Conselhos Escolares sempre realizam as ações de prestação de contas para toda a comunidade escolar, inclusive, pode-se observar que alguns gestores fazem opção por manter os dados referentes aos recursos financeiros do PDDE em murais expostos na instituição.

A partir das leituras realizadas, pode-se constatar, no Regimento Escolar (2017, p. 7), que o “Conselho Escolar é um órgão colegiado de natureza deliberativa. administrativo e financeiro do estabelecimento de ensino[...]. Observa-se, nesse sentido, que os recursos administrados pelo CE, enquanto órgão colegiado devem convergir para o atendimento dos objetivos elencados no PPP. Esse exercício de “descentralização, tomada de decisão compartilhada, construção da autonomia e participação são facetas múltiplas da gestão democrática[...],” contribuindo para a ruptura de concepções de gestão centrada na figura do diretor escolar. Lück (2018, p. 125).

Portanto, torna-se de interesse da comunidade escolar a gestão democrática dos recursos, sendo imprescindível manter a comunicação, transparência e prestação de contas de maneira que todos os segmentos possam conhecer em que está sendo investido o dinheiro recebido pela escola, através do PDDE que tem como objetivo prestar assistência financeira para as escolas, contribuindo para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica.

Pergunta 15 (gestoras e coordenadoras pedagógicas): O suporte didático e pedagógico para a melhoria do seu desempenho profissional é realizado pelo coordenador pedagógico?

Sobre esta pergunta, 100% das coordenadoras pedagógicas afirmaram que sempre o suporte didático pedagógico é realizado pela coordenação pedagógica da instituição. As gestoras afirmaram que 40% do suporte é realizado frequentemente pelas coordenadoras e 60% indicaram que sempre este suporte fica sob os cuidados da coordenação.

Ao analisar as respostas, tomamos como base para interpretação do Regimento Escolar (2017, p. 10), que trata em seu artigo 20 sobre o papel do coordenador pedagógico enquanto “responsável pela coordenação, implantação e implementação das Diretrizes Curriculares no PPP, em consonância com a política de educação nacional e as orientações emanadas pelo Sistema Municipal de Ensino de Teotônio Vilela.”

Portanto, está posto em documento que rege o funcionamento da instituição que é de competência do coordenador pedagógico dos CMEIs gerenciar esse suporte, com vistas à melhoria do desempenho docente. Contudo, vale ressaltar que o coordenador deve ter seu trabalho pautado em estudos, pesquisas e embasamento teórico que fundamentem sua prática

de maneira sólida, concisa. Assim, a presença do coordenador se torna uma referência, uma apoio para que o professor possa buscar em situações que julgar necessário.

É importante considerar que essa relação se fortalece com base em reflexões, considerando às necessidades dos docentes para melhorar o trabalho realizado com as crianças. Não pode ser uma relação unilateral, mas uma relação, na qual a escuta possa ser canal de compreensão e acolhimento, firmando uma parceria entre o profissional docente e o coordenador.

Além disso, o gestor escolar cumprindo o que dispõe o artigo 18 do Regimento Escolar (2017, p. 8), deve contribuir com o coordenador pedagógico, promovendo “grupos de trabalho e estudos ou comissões encarregadas de estudar e propor alternativas para atender aos problemas de natureza pedagógica-administrativa no âmbito escolar.”

Essa unidade do trabalho pedagógico não descaracteriza a função de cada profissional, mas estimula a cultura de cooperação, na qual todos se movem para a construção e execução do Projeto Pedagógico com foco na formação continuada em serviço e na oferta de melhores condições de trabalho para os profissionais do CMEI.

Pergunta 16 (gestoras e coordenadoras pedagógicas): O suporte didático e pedagógico para a melhoria do seu desempenho profissional é realizado pelo diretor?

Nesta questão referente ao o suporte didático e pedagógico realizado pelo diretor, as coordenadoras pedagógicas apresentaram as seguintes respostas: 20% consideram que raramente há essa atuação por parte do gestor, 20% considera que em algumas vezes, o gestor efetiva esta ação. Porém, 60% afirmaram que sempre há suporte das gestoras no suporte didático e pedagógico para melhorar o desempenho profissional da equipe. As gestoras apontam o indicador sempre em 60% das respostas dadas para esta questão, 20%, isto é, uma delas afirmou que raramente executa essa atribuição e outra gestora apontou o indicador algumas vezes para descrever a frequência dessa atuação.

Diante dos dados coletados, entende-se que há diferentes formas de conduzir o suporte nos CMEIs pesquisados, conforme as respostas dadas pelas coordenadoras participantes da pesquisa. Observa-se que a compreensão sobre o apoio ao professor pode ser compreendido por alguns gestores como uma atribuição do coordenador pedagógica, sem que seja importante a parceria, contribuição e acompanhamento do diretor escolar. Nesse

contexto, pode acontecer um deslocamento do olhar do gestor para as questões referentes à gestão pedagógica.

Durante esta pesquisa, a observação realizada nos CMEIs apontou que ainda há, em vários momentos, a concepção de que se o coordenador não está presente na instituição quando o professor precisa de algum apoio seja para tirar dúvidas sobre documentos ou para realizar um direcionamento às crianças, o gestor não pode fazer o atendimento.

Essa atitude se baseia no equívoco de que a prática docente e a gestão pedagógica é unicamente de responsabilidade do coordenador pedagógico. Assim, na sua ausência, todas as demandas devem esperar, contrariando a ideia de que a ação mais importante da escola é assegurar a aprendizagem. Nesses termos, o gestor que participa efetivamente dos trabalhos da coordenação pedagógica, contribuindo com um trabalho cooperativo na efetivação do PPP; está apto para auxiliar o docente em qualquer situação, mantendo uma postura ética sem criar situações que prejudiquem a harmonia entre a equipe.

Pergunta 17 (gestoras e coordenadoras pedagógicas): O suporte didático e pedagógico para a melhoria do seu desempenho profissional é realizado pelo coordenador pedagógico em parceria com o diretor?

Por unanimidade, os coordenadores pedagógicos afirmaram que são os responsáveis pelo suporte aos docentes e em 100% das vezes, sempre há parceria do diretor para realizar esse trabalho de apoio ao docente. Contudo, há a necessidade de avaliar as respostas contidas nesses dados, considerando que esta é ação inerente à função do coordenador; podendo, porém, ser realizada com apoio parceria e incentivo do diretor. Diante desse dado, percebe-se que há uma divergência em relação à pergunta anterior, visto que 20% afirma que raramente o gestor realiza essa atividade. Os gestores apontaram um percentual de 80% com o indicador sempre e 20% com indicador frequentemente, manifestando uma percepção de que há parceria na realização do suporte ao professor. Na pergunta 17, observa-se que houve uma aproximação entre o que as gestoras e coordenadoras responderam, diferentemente da questão 16 que as respostas são bastante diferentes.

Essa inconsônia, apesar de representar a minoria entre os respondentes, merece ser ponto de atenção para aprofundar reflexões acerca da importância de uma maior colaboração

entre membros da equipe gestora; ampliar o diálogo sobre as competências da função exercida, conforme estabelecidas nos documentos que regem a organização do trabalho na instituição.

Nesse contexto, faz-se indispensável a compreensão de que diretor e coordenador têm atividades específicas, mas que se complementam e se organizam com a finalidade de acompanhar, apoiar e oferecer melhores condições para que todos os profissionais possam exercer suas atividades da melhor maneira possível.

Sob a necessidade de aprofundar essa reflexão, buscamos retomar um entendimento mais amplo sobre a gestão escolar e o desdobramento do trabalho da equipe gestora na instituição. A esse respeito, Lück (2009, p. 23), entende:

Em caráter abrangente, a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola. Segundo o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos.

Nesse sentido, sendo cada membro responsável por executar diferentes atribuições, não se trata de partes isoladas, mas de uma atividade de cooperação, na qual o objetivo comum é o projeto educativo da escola e a melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Com isso, entendemos que o gestor escolar atento ao compromisso com a coletividade, apoia de tal maneira sua equipe que todos se sentem parte de um processo para além da função que exerce.

Pergunta 18 (gestoras e coordenadoras pedagógicas): Há um clima de amizade, cooperação e parceria entre corpo docente, pessoal de apoio e gestão?

Ao analisar as respostas dadas nesta questão, observa-se que 80% das coordenadoras pedagógicas, de maneira igual aos gestores, concordam que sempre existe um clima de amizade e cooperação entre todos os funcionários; enquanto que apenas 20% de gestores e coordenadores consideram observar essa prática frequentemente.

Diante disso, há uma entre a percepção das respondentes, fato que aponta para as reflexões já suscitadas anteriormente sobre a compreensão mais ampla sobre o conceito da atuação da equipe gestora no espaço educacional.

É importante reconhecer “que a prática da participação efetiva gera um sentimento de compartilhamento de dificuldades, promove o revigoramento de energias e cria um sentimento de envolvimento com a realidade e seus desafios[...]” Lück, (2018). Considerando o que está posto, evidencia-se que a cooperação nasce da abertura para acolher as perspectivas do outro em relação à resolução de determinado problema.

Assim, quando há um espaço para a colaboração entre os membros, o trabalho se ancora em princípios de cooperação e parceria, visto que a possibilidade de engajamento se torna mais consistente, mais real e se encaminha para uma parceria com vistas no projeto educativo

Frente às questões levantadas, constatou-se durante a observação sistemática estruturada que há reuniões semanais com a equipe gestora, da qual participam gestores, adjuntos, coordenadores e, às vezes, secretários escolares. A esse momento de discussão dá-se o nome de colegiado gestor do CMEI, destinando um momento específico da agenda semanal para organização do trabalho, definição de agendas semanais, discussão sobre pautas relevantes sobre o andamento dos trabalhos, estudo de documentos norteadores ou estudos de artigos relativos às necessidades vigentes, com vistas a subsidiar teoricamente à prática da equipe gestora.

Pergunta 19: A direção realiza monitoramento e manutenção do patrimônio escolar, conscientizando a equipe sobre a importância de fazer bom uso do mesmo e registra essas ações por escrito?

Os dados coletados junto às coordenadoras e diretoras referentes ao patrimônio material da escola, apontam para um constante acompanhamento por parte da gestora escolar, visto que 40% afirmam que esse trabalho acontece frequentemente. Na compreensão de 60% das gestoras e coordenadoras, sempre se faz acompanhamento e conscientiza sobre a importância da preservação dos bens patrimoniais do CMEIs, sendo essa ação liderada pelas diretoras.

Para estabelecer uma relação entre os recursos, brinquedos, bens patrimoniais existentes e a qualidade do trabalho pedagógico, nesse sentido, Paro (2015, p. 96) diz que se impõe [...] “a causa do mau ensino, ora na escassez ou mau emprego dos recursos (condições inadequadas de trabalho, baixos salários, falta de material didático etc.), [...].”

Contudo, continua Paro, “[...] esses fatores estão presentes [...] na realidade escolar brasileira; mas o problema central é que a escola tem-se estruturado a partir de um equívoco em seu objetivo e na forma de buscá-lo porque adota uma visão estreita de educação.” Entendemos, portanto, que é importante monitorar, conscientizar sobre o uso dos recursos e preservá-los, porém, a finalidade dessa ação não tem fim em si mesma. Assim, a preservação dos bens patrimoniais é uma ação pedagógica, dada a compreensão de que ao preservar, contribuo para que as crianças tenham um espaço mais seguro e agradável para aprender.

Sobre o monitoramento do patrimônio escolar, foi possível verificar, durante as visitas da pesquisadora que as gestoras escolares realizam monitoramento da infraestrutura, sendo esse monitoramento descrito na agenda semanal como uma prática que acontece com regularidade nas instituições pesquisadas.

Além disso, não basta monitorar o que precisa de manutenção, mas utilizar desse monitoramento para documentar as necessidades de melhorar o atendimento à comunidade escolar, abrindo espaço para dialogar com o CE no momento de elaboração do Plano de Execução Financeira do PDDE, adquirindo materiais de custeio para pequenos reparos e itens de capital que possam atender às necessidades detectadas no monitoramento.

Outro aspecto a ser considerado se trata da gestão de recursos, tendo em vista que o PDDE não é suficiente para atender todas as demandas de infraestrutura, sendo, portanto, necessário o encaminhamento de solicitações, através de Memorandos à secretaria de educação para que tome as providências, visando atender às carências existentes.

Essa estratégia de trabalhar junto ao Conselho Escolar possibilita que o gestor compartilhe com a comunidade a tomada de decisão de maneira democrática, participativa, responsável e com foco na garantia dos direitos de aprendizagem das crianças e melhores condições de trabalho para o professor.

Desse modo, considera-se que todo empenho da gestão escolar, em qualquer dimensão, deve convergir para a efetivação do real papel da instituição de educação infantil que é assegurar um ambiente, no qual a criança possa desenvolver-se na sua integralidade.

Pergunta 20: A direção trabalha no sentido de assegurar os direitos das crianças preconizados no Estatuto da Criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990)?

Na percepção de todas coordenadoras pedagógicas e de 80% das gestoras dos CMEIs participantes foi considerado o indicador sempre para definir que há um trabalho da direção escolar com o intuito de assegurar que as crianças tenham seus direitos respeitados. Ainda sobre esse questionamento, 1 gestora definiu que frequentemente assegura os direitos preconizados na Lei nº 8.069/1990, através do seu trabalho.

Sendo a unidade escolar parte integrante da Rede de Proteção, deve trabalhar de maneira integrada e intersetorializada para que havendo qualquer situação que coloque ameace ou viole os direitos da criança seja investigada.

Para tal, compete aos gestores escolares firmar parcerias com Conselho Tutelar, Unidades de Saúde e outras secretarias para fortalecer a Rede de Proteção, dando suporte às famílias que se encontrem em situação de vulnerabilidade social.

Sobre as parcerias, foi possível verificar que em todos os centros de educação infantil, nos quais realizamos este estudo, há parceria com o Conselho Tutelar, Conselho de Direito da Criança e do Adolescente, a Unidade Básica de Saúde que atende àquela comunidade, bem como, com as secretarias de Assistência e Desenvolvimento Social; Saúde, Urbanismo e Agricultura, tecendo um trabalho de rede, intersetorial e articulado para melhor garantir o funcionamento das instituições de educação infantil no município.

É preciso, contudo, entender que o CMEI sozinho, tampouco o gestor escolar sozinho conseguirá assegurar o que preconiza a Lei 8069/1990, mas é, com certeza, um importante agente de articulação social no combate à violação dos direitos das crianças e adolescentes. Considerando que os CMEIS também devem ser comunidades de aprendizagem, nas quais crianças e adultos convivem, estabelecem relações, no exercício constante de busca e descobertas; convém entender que assegurar os direitos já estabelecidos pela legislação em vigor é compromisso de todos os envolvidos no processo educativo, especialmente os adultos.

Desse modo, o gestor, enquanto líder, deve mobilizar docentes, funcionários, responsáveis e pessoas da comunidade para debater sobre o papel social da instituição educativa, assim como o papel da sociedade civil na garantia de uma escola cidadã, com uma formação integral para todas as crianças, de modo mais particular, daquelas atendidas pelo CMEI localizado no bairro. Assim, a comunidade passa a se sentir parte e reconhecer suas

possibilidades na construção de uma educação pública com equidade e qualidade para todas as crianças.

Diante do exposto, percebemos que a diferença entre a prática gestora aportada nos conceitos administrativos, burocráticos e a prática do gestor escolar respaldada na gestão democrática, compartilhada, através do envolvimento dos diferentes segmentos que compõem a escola, reflete-se nos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de educação infantil. Sobretudo, destacando que a primeira prática abarca apenas alguns aspectos, estando, portanto, voltada para as questões relativas à infraestrutura, gerenciamento de recursos materiais e financeiros, documentos e atividades formais.

Nesse sentido, a compreensão sobre a finalidade da instituição educacional se vincula à ação burocrática do gestor que cuida das instalações, isto é, o administrativo se sobrepõe ao pedagógico.

Entretanto, a segunda concepção se diferencia da primeira, pois considera que o conceito de gestão foi sendo aperfeiçoado, tendo em vista as novas demandas sociais existentes na comunidade educacional, tornando-se mais ampla no que diz respeito ao campo de atuação deste profissional. Desse modo, ser diretor não se limita às responsabilidades de gerenciar aspectos administrativos, mas conduzir, com competência, todas as dimensões que estão incorporadas à prática gestora. Assim, o papel do gestor é conduzir os processos educativos, intervindo, mobilizando, articulando e envolvendo todos os agentes da escola na garantia da qualidade da educação infantil pública.

Em vista disso, compreendemos a gestão enquanto um processo dinâmico, no qual o gestor sai da posição de alguém que ordena para ocupar o lugar de liderança educativa, comprometida com o Projeto Político Pedagógico e os resultados obtidos, a partir do empenho coletivo.

O problema central da investigação foi apresentar resposta ao seguinte questionamento: Qual é o papel do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos na educação infantil?

Ao resolver o problema, é possível concluir que gestores, coordenadores e professores compreendem que o gestor, enquanto liderança educativa exerce um importante papel na condução dos processos educativos, nas diferentes dimensões da gestão escolar e sua atuação interfere nos resultados de aprendizagem, considerando que sua atuação nas diferentes dimensões da gestão escolar promove a articulação entre a equipe, maior envolvimento das famílias no processo educativo das crianças, através de diálogo aberto acerca dos desafios a serem superados e os resultados alcançados.

Além disso, o gestor, em parceria com o coordenador pedagógico amplia o suporte aos docentes, melhorando suas práticas, favorecendo o desenvolvimento dos pequenos; fortalece a gestão democrática e participativa, dando voz aos anseios da comunidade, trazendo vivacidade e sentido à existência do PPP. Logo, compromete-se com a seguridade dos direitos da criança, o cumprimento da legislação educacional vigente e a formação integral da mesma e as relações humanas no ambiente educacional.

De acordo com Lück (2017, p. 25):

[...] a gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados.

Neste contexto é necessário refletir sobre o papel do gestor escolar e a interferência da sua prática nos resultados de aprendizagem obtidos na educação infantil, considerando a percepção dos docentes em relação ao trabalho do gestor na condução dos processos educativos; observando as habilidades deste profissional na condução dos processos educativos e sua formação para sua atuação na escola, considerando todas as dimensões abarcadas pela gestão escolar e as novas demandas da sociedade.

Além de levar em consideração a gestão democrática e participativa, enquanto instrumento para o alcance dos resultados de aprendizagem, a partir de estratégias eficazes na obtenção destes. Isto requer dos gestores das instituições de Educação infantil a promoção, em suas instituições, de espaços de análise dos resultados obtidos, reflexão sobre a formação docente e sua relação com os resultados de aprendizagem.

Para fomentar essas reflexões, surge a necessidade de propor intervenções que contribuam para a melhoria da atuação dos gestores dos centros de educação infantil pesquisados, bem como, possam ser replicados para outras escolas tanto da rede municipal de Teotônio Vilela como para outras redes que apresentem situações e desafios semelhantes.

Conclui-se, portanto, que no cenário atual, o gestor escolar, enquanto líder, compromete-se com todas as dimensões da gestão escolar, competindo a ele entender sobre os processos educativos, contribuindo para os que resultados de aprendizagem sejam satisfatórios e coerentes com a qualidade da educação infantil almejada por toda sociedade.

CONCLUSÕES E PROPOSTAS

Neste capítulo apresentaremos o desfecho para finalizar este estudo. Seguidamente, trataremos das proposições analisadas com o intuito de contribuir com a prática dos gestores escolares das instituições de educação infantil, firmando sua prática em modelos de gestão participativa, com engajamento da comunidade escolar.

Inicialmente, serão expostas as reflexões que sinalizam as respostas às perguntas que motivaram a pesquisa: Qual é o papel do gestor escolar no processo de ensino- aprendizagem nas instituições de Educação infantil? A prática gestora interfere nos resultados de aprendizagem obtidos na instituição? Qual a percepção dos docentes em relação ao trabalho do gestor na condução dos processos educativos? Os gestores escolares das instituições de Educação infantil estão preparados para conduzir os processos educativos? A formação dos gestores é adequada para sua atuação na escola, considerando todas as dimensões abarcadas pela gestão escolar e as novas demandas da sociedade? A gestão democrática e participativa contribui para os desdobramentos da prática gestora frente aos resultados de aprendizagem alcançados nas instituições de Educação infantil? As estratégias utilizadas pelos gestores nos centros de Educação infantil são eficazes na obtenção dos resultados de aprendizagem? Os gestores das instituições de Educação infantil promovem em suas instituições espaços de análise dos resultados obtido, reflexão sobre a formação docente e sua relação com os resultados de aprendizagem?

Além das reflexões que respondem aos questionamentos suscitados inicialmente neste estudo para os quais apresentaremos as respostas encontradas, são considerados os objetivos delimitados pela pesquisadora. Inicialmente, considera-se oportuno retomar os Objetivos específicos elencados: Objetivo Geral - Analisar as contribuições do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de Educação infantil e os Objetivos que são originários do objetivo amplo, mas que são igualmente importantes, pois tratam do detalhamento da ação.

Para tal, serão consideradas as análises realizadas no capítulo anterior. Dando sequência com as propostas de intervenção e as contribuições desta pesquisa no âmbito da gestão escolar. Desse modo, trataremos as conclusões na ordem em que se apresentam os objetivos específicos que subsidiaram este estudo.

Em se tratando do objetivo específico 1, no qual nos propomos Identificar as contribuições do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de Educação infantil do município de Teotônio Vilela, Alagoas na perspectiva das coordenadoras pedagógicas, observamos, conforme os dados coletados que há uma proximidade entre a percepção de professoras e coordenadoras pedagógicas sobre a atuação das gestoras escolares dos centros municipais de educação infantil que serviram de campo para este estudo, havendo diferenças no que se refere a regularidade com a qual cada gestora realiza ou de acordo com a percepção do participante ao responder o questionário.

Contudo, faz-se necessário validar que as diferenças, de maneira geral, não interferem no resultado final apresentado na interpretação dos dados. Nesse sentido, levamos em conta que todas as respostas dadas às perguntas dirigidas às coordenadoras pedagógicas ratificam o que apresentamos no item 6.2.1 que verifica as contribuições do gestor escolar nos resultados de aprendizagem nas instituições de educação infantil do município de Teotônio Vilela, Alagoas na ótica das professoras participantes do estudo, bem como, na percepção das profissionais que atuam como coordenadoras pedagógicas. Assim, professoras, gestoras e coordenadoras, segundo os dados coletados, através dos questionários, afirmam que há efetivas contribuições das gestoras dos CMEIs em diversos aspectos.

Entendendo a importância do gestor escolar na liderança no decurso dos trabalhos, com ênfase na qualidade da educação para as infâncias, observamos que as contribuições explícitas pela pesquisadora, a partir da interpretação dos dados fornecidos pelas docentes são constatadas na visão das coordenadoras, com base nos questionamentos realizados com as mesmas. Para alargar a compreensão acerca da colaboração das diretoras, buscamos nas observações realizadas ao longo das visitas, estabelecer possíveis relações entre os dados obtidos por meio dos questionários destinados às professoras e às coordenadoras e à observação sistemática estruturada.

Consideramos importante destacar que a observação foi realizada em período da Pandemia de Coronavírus; portanto, contou com a rigorosa observância aos protocolos de distanciamento social, conforme Decreto . Para que a observação fosse possível, contamos com autorização da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teotônio Vilela, Alagoas; conciliando a agenda da pesquisadora com dias de atendimento à comunidade estabelecidos pela equipe gestora.

Com a publicação dos Decretos Estaduais nº 69.529 que institui medidas temporárias de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do covid-19 (Coronavírus), no âmbito dos órgãos e entidades da administração direta e

indireta do poder executivo estadual, e dá outras providências sobre a suspensão das atividades durante a Pandemia do Coronavírus e Decreto 69.530 que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da Covid-19 (Coronavírus), e dá outras providências, ambos de 18 de março de 2020 e o Decreto Nº 69.541 que declara a situação de emergência no estado de Alagoas e intensifica as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Covid – 19 (Coronavírus) no âmbito do estado de Alagoas, e dá outras providências, dada a relevância do assunto tratado nos referidos Decretos para a saúde das pessoas e no controle da COVID-19, as escolas de toda Rede Estadual de Alagoas, bem como, a Rede Municipal de Ensino de Teotônio Vilela suspenderam as aulas no formato presencial, passando a manter as atividades curriculares, pedagógicas e atendimento à comunidade, através de aulas no modelo remoto - ensino não presencial.

Os recursos mais utilizados pelas instituições pesquisadas foram uso de aplicativos de mensagens, plataformas digitais, redes sociais, atividades impressas - entregues aos alunos e, no caso da educação infantil, às famílias em dias de atendimento agendados, sendo exigidas as medidas de segurança, dentre elas: uso de máscaras cirúrgica ou de tecido, álcool em gel 70% e distanciamento mínimo de 1 metro e meio.

Diante da situação de emergência decretada, a observação sistemática estruturada se tornou um instrumento de verificação da prática gestora em situação que exigiu flexibilização, adaptação, manutenção dos vínculos e da comunicabilidade com a equipe e famílias das crianças, formação continuada dos profissionais para atender novas demandas da sociedade, liderança para realizar os encaminhamentos necessários à garantia do direito de aprender em meio aos diferentes desafios enfrentados tanto do ponto de vista didático-pedagógico, considerando que muitas das professoras apresentavam pouca habilidade para trabalhar com os recursos de mídias disponíveis; do ponto de vista social e cultural que percebe a educação infantil como etapa meramente preparatória para o ensino fundamental, focada apenas no cuidar; do ponto de vista econômico, considerando o índice de desemprego e afastamento ocasionadas pelo fechamento temporário de serviços não essenciais, durante as medidas de prevenção do Coronavírus.

O funcionamento dos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Educação de Teotônio Vilela, Alagoas, respaldou-se no Parecer nº 5/2020 do Conselho Pleno – CNE, que orienta sobre a “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” e no Parecer nº:11/2020 do Conselho Pleno – CNE que trata das “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.” Assim, o atendimento nas

instituições educacionais desta Rede Municipal foi direcionado pela PORTARIA/ SEMED nº 28 de 29 de abril de 2020 que “Institui o Regime Especial de Atividades Escolares Não-Presenciais nas Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Teotônio Vilela, como parte das medidas preventivas à disseminação do Coronavírus.”

A Pandemia ocasionou uma mudança na forma de atender às crianças e suas famílias. Conforme já discurramos anteriormente e estabelecidos nos atos normativos já mencionados, as instituições escolares incorporaram novas maneiras para realizar o trabalho. A escola ficou sem as crianças em sala, mas o trabalho continuou acontecendo com o auxílio de aplicativos de mensagens, Plataformas digitais e atividades impressas. Além disso, a distribuição de *kits* nutricionais para atendimento às crianças foram ofertados com recursos provenientes do Programa de Alimentação Escolar (PNAE). Os horários divulgados para entrega de *kits* nutricionais e atividades no formato impresso oportunizavam o diálogo com as famílias, sendo, porém, o atendimento individual e com uso de máscaras, álcool em gel 70% e distanciamento mínimo de 1 metro e meio para evitar a contaminação e disseminação do vírus.

Diante do contexto apresentado e das implicações ocorridas no ensino brasileiro, decorrentes da Pandemia de Coronavírus, concordamos com Estrella e Lima (2020, p. 12) que diz:

A orientação para creche e pré-escola é que os gestores busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e fazer sugestões de atividades às crianças e aos pais e responsáveis. As soluções propostas pelas escolas e redes de ensino devem considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando prioritariamente.

Nesse sentido, mais uma vez, percebe-se o relevante papel exercido pelo gestor escolar enquanto mediador e articulador nos processos educacionais, na melhoria da qualidade da educação e na garantia do direito de aprender de todas as crianças matriculadas em instituições de educação infantil.

Após discorrermos sobre os atos normativos que regulamentam o funcionamento das instituições de ensino pertencentes à Rede Municipal de Educação de Teotônio Vilela, Alagoas, justificando a possibilidade da realização da observação sistemática estruturada dessa pesquisa, retomamos a motivação inicial de elencar as contribuições das gestoras dos CMEIs; conforme apresentadas pelas professoras, coordenadoras pedagógicas. Ao analisar os dados coletados, abordaremos as observações realizadas, com vistas à convergência ou divergência entre os questionários e o que foi observado, considerando os aspectos que

direcionaram o olhar investigativo durante a permanência nos CMEIs pesquisados: 1- Planejamento e organização do trabalho escolar; 2- Acompanhamento das Práticas docentes; 3- Formação continuada e monitoramentos dos processos educativos, com vistas à avaliação dos resultados obtidos; 4- Gestão Democrática e participativa; com enfoque na inclusão e respeito à cultura da localidade na qual o CMEI está inserido; 5- Gestão de infraestrutura, recursos financeiros e condições de trabalho.

Nesse sentido, elencar as dimensões de gestão a serem observadas foi imprescindível para que o foco da observação estivesse vinculado aos objetivos estabelecidos para este estudo. Porém, considerando a situação de excepcionalidade do ano letivo 2020, imposta pela Pandemia de Coronavírus, as observações aconteceram 1 vez por semana, cada visita com 3 horas de duração, durante os meses de setembro e outubro, totalizando 24 horas de observação em cada instituição.

Conforme a análise realizada, a partir da coleta de dados dos questionários aplicados com professoras e coordenadoras pedagógicas, destacamos as sete consideradas mais efetivas no fazer das gestoras, em sua área de atuação. A primeira contribuição elencada foi a parceria entre direção e coordenação pedagógica como elemento importante na efetivação do PPP. Ressaltamos, porém que não se trata da centralidade da ação educativa em um modelo verticalizado, no qual a equipe gestora detém o poder de tomada de decisões sem a participação da comunidade; fala-se sobre a importância de tratar o projeto educativo como algo coletivo, representação real dos anseios da comunidade. Nesse pensamento, a parceria se torna uma visão para além das metas individuais e se fundem no coletivo, tomando forma de ação e movimento que acolhe o que é um desejo de todos.

É possível observar nessa contribuição as concepções de poder de cada líder. Quando se trata de uma postura mais centralizadora, não há espaço para diálogo, confronto de ideias e abertura para opiniões divergentes. É preciso entender que não se pode tratar de Projeto Político Pedagógico sem participação de toda a comunidade escolar. Caso contrário, o projeto é individual e não é incorporado, concebido e zelado pela equipe e demais membros da escola.

A segunda contribuição se refere ao diálogo aberto com os professores sobre as problemáticas que afetam a aprendizagem. Aspecto já apontado também pelas professoras que se confirma na percepção das coordenadoras pedagógicas. É indispensável que as questões que interferem na aprendizagem sejam amplamente discutidas, com vistas à busca por soluções que assegurem o desenvolvimento das crianças.

A terceira contribuição diz respeito ao Conselho de Classe enquanto espaço colegiado de tomada de decisões, discussão e proposições, sendo de competência do diretor escolar, segundo o Regimento Interno dos CMEIs, Artigo 18, Inciso XVI: “promover e participar do Conselho de Classe, dando encaminhamento às decisões tomadas coletivamente.” Desse modo, o que consta nos dados coletados está condizente com o que diz o Regimento Interno, documento responsável pela estruturação da organização e funcionamento da instituição.

A quarta contribuição corresponde ao cumprimento do calendário letivo que deve ser assegurado pelo gestor escolar em cumprimento o que estabelece o Regimento Interno, Artigo 18, Inciso II, cabe à direção escolar “cumprir e fazer cumprir a legislação em vigor.” Posto isto, fica notório que o cumprimento do calendário escolar em qualquer tempo, mediante quaisquer circunstâncias, fica sob a responsabilidade do gestor que deve zelar para que o tempo pedagógico seja aproveitado com a finalidade de promover à aprendizagem.

A quinta contribuição evidenciada se refere ao HTPC, assegurado pelas diretoras da escola, dentro da carga horária. Esse espaço de trabalho pedagógico possibilita a troca de experiências, planejamento e melhor organização na utilização dos tempos e espaços pedagógicos. Além disso, contribui para que os docentes construam itinerários formativos com base nas suas necessidades.

A sexta contribuição evidenciada pelos dados coletados trata do fortalecimento dos espaços colegiados, enquanto instrumentos de colaboração e discussão entre os diferentes membros da instituição na busca por melhores resultados. Nesse sentido, torna-se clara a importância da gestão democrática e participativa para que a melhoria da qualidade da educação pública seja alcançada, tendo em vista que todos podem ser envolvidos no processo educativo.

A sétima contribuição desvela o nível de compreensão das gestoras sobre a legislação educacional, entendendo-a como instrumento de normatização do trabalho escolar. Nesses termos, torna-se importante ressaltar que o gestor escolar deve embasar sua ação nas leis e normas que regem a educação, podendo dar encaminhamentos mais adequados para cada situação, com maior segurança, considerando o amparo legal sob o qual direciona todas as ações que são de sua competência.

Consideramos pertinente falar, em linhas gerais, sobre os aspectos percebidos já na chegada ao local da pesquisa. Sobre isso, podemos ressaltar que ao chegar em cada um dos centros, observa-se que há agenda de trabalho da gestora, comunicados à comunidade escolar expostos em murais internos e nos portões da escola, entendemos que, em virtude da restrição no atendimento, os portões ficam fechados para controle do fluxo de pessoas no

acesso ao prédio, evitando aglomerações. Quanto à infraestrutura infraestrutura, é adequada para o atendimento às crianças de 0 a 5 anos. No entanto, em uma das instituições há inadequações nos banheiros que tem rampas bastante escorregadias, as salas de referência são pequenas e não oferecem janelas para vista externa, não há circulação de ar natural, apenas aparelhos de ar condicionado.

A observação mostrou que há um cuidado com a limpeza do prédio, com a manutenção e conservação dos móveis e recursos em uso. As secretarias funcionam com acesso resrito em quatro dos centros, já uma das unidades educacionais tem apenas uma sala disponibilizada para direção, coordenação e secretaria escolar.

Os centros de educação da Rede Municipal de ensino são padronizados, em termos de cores, tipos de móveis, horários de funcionamento. Contudo, percebe-se características específicas que caracterizam a comunidade escolar e a prática de cada gestora. Desde a disposição as informações até a maneira de se comunicar, postura e concepções são bastante evidenciadas no fazer das diretoras observadas.

No que se refere à receptividade, foi bastante tranquila, apesar de notar que uma gestora apresentou dificuldade para disponibilizar os documentos solicitados para análise. Em razão da Pandemia, os documentos foram enviados à pesquisadora por email, com o intuito de não ter contato com os documentos no formato impresso. As demais foram muito solícitas e acolhedoras.

Quanto às sete contribuições apresentadas anteriormente, também presentes nos dados coletados junto às professoras, corroboram para a sistematização das observações realizadas, apontando para a comprovação das contribuições nas dimensões de Planejamento e organização do trabalho na escola, no qual as diretoras participam, intervindo e realizando proposições. No entanto, evidenciou-se nos aspectos observados pela pesquisadora que algumas gestoras apresentam maior compreensão sobre o seu papel no planejamento, colocando-se de maneira coerente e argumento com base em documentos norteadores e pesquisas. Percebe-se que nessas instituições existe articulação entre o planejamento e a ação docente; o Plano de Ação da escola é conhecido por toda a equipe e os profissionais sabem como a escola funciona, quais são suas tarefas e como realizá-las.

Na dimensão de acompanhamento das Práticas Docentes, observou-se que as gestoras realizam acompanhamento, inclusive dialogam com franqueza sobre questões específicas de desenvolvimento das crianças, dando *feedbacks* sobre o que foi pontuado no acompanhamento. Contudo, essa maneira de conduzir o acompanhamento da prática se mostra mais evidente em quatro dos cinco centros pesquisados. As gestoras apresentam

maturidade na busca de soluções para os desafios encontrados, realizam orientações claras e pertinentes e fazem proposições significativas.

Diante dos aspectos mencionados acerca dos dados coletados, os quais se referem ao objetivo específico No. 1, no qual nos propomos Identificar as contribuições do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de Educação infantil alcançou o propósito, tendo em vista que as contribuições foram identificadas e apresentadas com coerência, considerando a proposição inicial da pesquisa.

Dando continuidade às reflexões deste estudo, reportamo-nos ao objetivo específico nº 2, no qual apresentamos a proposição de Conhecer as opiniões dos docentes sobre a influência do gestor escolar nos resultados de aprendizagem; considerando o que nos apontam os dados coletados, através dos questionários destinados ao grupo de professoras participantes da pesquisa.

Nessa via, compreendemos que, sob a ótica das respondentes, o gestor exerce influência nos resultados de aprendizagem quando exerce ações de orientação e acompanhamento efetivo da prática docente, com vistas à melhoria da qualidade da educação pública. Torna-se relevante observar que a prática gestora para além da atividade administrativa demonstra uma compreensão ampla do que é o papel do gestor engajado em todas as dimensões da gestão, entendendo que dentre todas estas, a pedagógica é a raiz da ação educativa.

Salientamos, contudo, o destaque atribuído pelo mesmo grupo de respondentes à presença do gestor escolar no cotidiano, participando efetivamente das ações em todas as dimensões que integram seu campo de atuação. Assim, a instituição que tem um diretor presente transmite maior confiança para sua equipe, agindo enquanto liderança comprometida com os princípios democráticos, bem como, construindo um trabalho coeso e alinhado ao projeto educativo da comunidade escolar.

Além disso, quando se trata de situações de conflito, nas quais o professor não consegue atuar de maneira resolutiva, a mediação do gestor, enquanto líder se mostra eficaz e é compreendida pela equipe como necessária e importante para que a comunicação seja mantida e o conflito seja mediado eficazmente.

Ainda sobre as opiniões dos docentes no que se refere à influência do diretor escolar nos resultados de aprendizagem, destacamos que as professoras se sentem-se valorizadas pela gestão da escola no ambiente de trabalho, dando ênfase ao reconhecimento das boas práticas e dos diferentes saberes e habilidades da equipe. Nesse sentido, há evidências de que quando a equipe tem seu trabalho reconhecido e suas práticas são valorizadas, o

engajamento com o projeto da escola acontece e os resultados são mais efetivos, tendo em vista que a superação dos desafios encontrados no percurso são superados coletivamente, considerando as habilidades de cada membro que compõe a comunidade escolar.

Outro aspecto relevante destacado pelas docentes se trata do suporte didático e pedagógico dado pela gestora para que o trabalho seja efetivado. Sendo, portanto, uma ação partilhada entre coordenação e direção, as professoras consideram o papel da gestor importante para que as ações pedagógicas sejam mais eficientes.

Além do suporte didático e pedagógica, o grupo de respondentes apresenta parecer favorável à relação baseada no respeito, demonstrando que a esse respeito o ambiente de trabalho harmonioso, organizado, no qual as relações interpessoais são tratadas com zelo reflete no alcance das metas estabelecidas pelo grupo.

Para as docentes, a boa relação entre gestoras e professoras impacta no clima da instituição, ampliando a possibilidade de mediação dos conflitos existentes nas relações humanas, bem como, fortalecendo os vínculos afetivos e construindo um ambiente mais inclusivo e solidário para todos.

Segundo o ponto de vista das professoras, há em suas instituições uma gestão que se coaduna com atitudes democráticas, tendo em vista que a atuação da direção se baseia em princípios éticos e transparentes. Desse modo, o clima de cooperação, amizade e parceria, tornando-se um espaço de formação humana com base em valores de solidariedade e respeito entre todos os profissionais.

Essas afirmações são respaldadas no processo de gerenciamento dos recursos administrados pela unidade de ensino. No caso das instituições de educação infantil, conforme já mencionamos, o recurso federal existente é o PDDE, o qual é administrado pelo Conselho Escolar que, na ótica da maioria das professoras participantes do estudo existe transparência e prestação de contas para toda a comunidade escolar.

Além disso, a opinião deste mesmo grupo de profissionais apontam para o trabalho das gestoras no que se refere a assegurar os direitos das crianças matriculadas, considerando o que preconiza a Lei nº 8.069/90, tendo em vista que as gestoras mantêm monitoramento e acompanhamento sistemático de todas as turmas, com o objetivo de detectar quaisquer situações que se caracterizem violação de direito, acionando com brevidade os órgãos de defesa e proteção desses direitos.

Diante das observações e apontamentos colhidos, é possível compreender as opiniões das dos docentes sobre a influência do gestor escolar nos resultados de aprendizagem. Entendo que, mesmo não havendo unanimidade em todas as respostas, há evidências

consideráveis do impacto do trabalho realizado pela gestão escolar de todos os centros de educação infantil pesquisados, considerando que a maioria das respostas dadas convergiram para a compreensão das percepções das professoras sobre a atuação da gestora que atua na instituição da qual fazem parte.

No que se refere ao objetivo específico nº 3, no qual buscamos Conhecer as opiniões dos gestores sobre a sua influência nos resultados de aprendizagem, analisando como estes profissionais percebem a sua atuação frente às instituições de ensino e a percepção que têm sobre a repercussão desta atuação no alcance dos resultados da instituição da qual é representante legal. Considerando neste ponto a opinião do gestor sobre a sua própria prática, reconhecendo-se como líder que atua em todas as dimensões da gestão escolar.

Salientamos, contudo, que além dos diretores, os coordenadores integraram essa parte da pesquisa, possibilitando analisar os dados coletados e estabelecendo uma relação entre a a visão daqueles e as observações feitas pelos coordenadores sobre os mesmos aspectos.

Assim sendo, a orientação, o acompanhamento da prática docente e o cumprimento do planejamento se apresentam como elementos importantes da prática do gestor escolar. Entendendo, desse modo, que deve haver a cooperação efetiva deste profissional na organização do trabalho pedagógico.

Além disso, evidencia-se a importância da formação continuada ser integrada à agenda dos gestores escolares, reservando momentos específicos para estudo, dedicando, assim, tempo à própria formação de maneira contínua. Outra opinião evidenciada se refere à parceria entre diretor e coordenador pedagógico como elemento importante no processo de implementação do Projeto Político Pedagógico, enquanto instrumento norteador do trabalho coletivo.

O diálogo aberto para tratar de aspectos que interferem no alcance dos objetivos de aprendizagem é considerado, na opinião dos gestores, como indispensável para encontrar soluções. Nesse sentido, a opinião dos gestores é validada pelas respostas dos coordenadores pedagógicos que apontam visualizar essa prática na ação cotidiana do dirigente da unidade educacional. Além disso, há uma compreensão sobre a importância de um planejamento flexível que possa ser acompanhado pela comunidade e implementado, de acordo com as necessidades apresentadas ao longo do percurso.

A visão dos gestores sinaliza que o conselho de classe é um potencial instrumento de diálogo e fortalecimento da gestão democrática, considerada a participação dos segmentos envolvidos neste processo. Evidenciando, ainda, a importância da atuação do diretor no

sentido de propor ações que concorram para a melhoria da qualidade dos resultados alcançados.

Destaca-se, inclusive, a necessidade de assegurar o cumprimento da carga horária estabelecida na legislação, enquanto garantia de tempo pedagógico utilizado eficazmente para o desenvolvimento das crianças. Compreendo, ainda, a importância dos momentos de trabalho pedagógico coletivo como necessários para que o docente possa planejar, refletir e compartilhar sua prática, buscando aprimorá-la.

Diante das reflexões suscitadas na condensação e busca pela compreensão dos dados, entende-se que os gestores compreendem sua influência nos resultados de aprendizagem, ratificando seu relevante papel na elevação da qualidade do ensino ofertado e, conseqüentemente, nos resultados obtidos. Essa visão é reforçada pela compreensão dos coordenadores que são co-autores da ação gestora, visto que compõem a equipe diretiva das unidades de ensino infantil que participaram desta pesquisa.

No objetivo específico nº 4, no qual tencionamos Verificar em quais aspectos o gestor escolar pode influenciar nos resultados de aprendizagem. Assim, considerando o campo de atuação e as dimensões da gestão escolar, observa-se que o gestor, apesar de ser responsável por zelar e orientar nobom uso, manutenção e preservação do espaço físico, recursos e equipamentos, o aspecto infraestrutura não foi considerado determinante nos resultados de aprendizagem das crianças. Sinalizando que os aspectos meramente administrativos não dão conta de assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento dos pequenos.

Dentre os aspectos considerados relevantes para que a instituição alcance bons resultados de aprendizagem e desenvolvimento das crianças está o trabalho de articulação e envolvimento de todos os segmentos da comunidade no processo educativo; fortalecendo e apoiando os espaços colegiados de tomada de decisão. Além disso, a valorização dos profissionais que atuam na unidade educacional e são agentes indispensáveis para que o Projeto Político Pedagógico seja executado é considerada um dos aspectos no qual o gestor impacta diretamente no resultado das ações.

Além disso, a maneira como os recursos financeiros são tratados pelo gestor escolar é considerado um aspecto que influencia nos resultados, tendo em vista a habilidade de gerenciar e liderar o conselho escolar para utilizar o capital existente para assegurar melhores condições de trabalho e maiores possibilidades de atendimento às crianças. Visto que o suporte didático e pedagógico é considerado ação inerente à prática gestora, sendo este apoio realizado em parceria com a coordenação pedagógica.

Salientamos, ainda que, a parceria e o clima de amizade entre os membros da equipe diretiva influencia na organização do trabalho e na superação dos desafios, considerando que o trabalho cooperativo fortalece a equipe, visto que o líder canaliza o potencial de cada profissional para empreender esforços com foco na obtenção de resultados significativos e na superação dos obstáculos decorrentes do percurso.

O monitoramento e acompanhamento das instalações é considerado um aspecto de impacto nos resultados, visto que demonstra a preocupação do gestor em conscientizar a equipe sobre a importância de manter o ambiente de trabalho um espaço de acolhimento e adequado para a realização dos trabalhos. Nesse sentido, há mais significado na atuação do gestor em acompanhar e monitorar a qualidade dos espaços do que os espaços em si no que se refere a interferência nos resultados. Essa análise nos indica que o exercício de liderança do gestor exerce maior influência nos resultados obtidos do que uma boa infraestrutura sem um dirigente capaz de conduzir a equipe para o objetivo central da instituição de educação infantil que é assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Por esse ângulo, entendemos que a atuação do gestor interfere positivamente, também, na garantia dos direitos preconizados no Estatuto da Criança e do adolescente quando o mesmo compreende que a instituição de educação infantil faz parte da rede de proteção e atua no sentido de resguardar e proteger a criança para que a mesma, vivendo em segurança, possa se desenvolver integralmente.

A partir dessas reflexões, percebemos que o gestor escolar exerce o papel de liderança educativa no processo de ensino- aprendizagem nas instituições de Educação infantil, considerando que a prática gestora interfere nos resultados de aprendizagem obtidos na instituição, tendo em vista a percepção dos docentes em relação ao trabalho exercido por este profissional mediante os processos educativos. Vale ressaltar que os gestores escolares das instituições de Educação infantil participantes se mostram preparados para conduzir os processos educativos; têm formação adequada para atuar e compreendem sobre as dimensões que compõem sua área de atuação e as demandas da comunidade na qual está inserido. Tornando a gestão democrática e participativa um importante instrumento para alcançar os resultados de aprendizagem almeados.

Ressalta-se ainda que os gestores fazem uso de estratégias eficazes e promovem análise coletiva sobre o alcance das metas, promovendo um diálogo aberto com os membros da comunidade escolar e realizando proposições para melhoria e ajustes no percurso. Logo, havendo evidências contundentes da sua influência nos resultados de aprendizagem.

PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Embora esta pesquisa tenha sido realizada em cinco centros de educação infantil, da Rede Municipal de Ensino da cidade de Teotônio Vilela- Alagoas, os resultados obtidos, a partir dos dados coletados, poderão ser utilizados para a implementação de programas de formação de gestores escolares nas diferentes etapas de ensino da educação básica. Além disso, as reflexões contidas nesta dissertação podem subsidiar, inclusive gestores da rede particular de ensino, consideradas as particularidades deste setor.

Ao final dos 25(vinte e cinco) meses de pesquisa, considerando os dados coletados e os resultados obtidos, entendemos a necessidade de implementar algumas intervenções relativas à atuação das gestoras que atuam nos centros de educação infantil que serviram de campo para este estudo, resultando na consolidação do papel do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos na educação infantil . Para tal, fazemos as seguintes recomendações aos centros de educação infantil participantes:

- Inserção de momentos de estudo e formação individual na agenda semanal das gestoras;
- Fomentar as discussões entre os gestores dos CMEIs e aqueles que atuam na primeira etapa da educação básica que recebem às crianças que saem da educação infantil para o ensino fundamental ;
- Elaboração de planilhas para realização sistemática do monitoramento da prática dos servidores, visando entender possíveis dificuldades e necessidades de ajustes para que o profissional melhore seu desempenho na execução de suas atribuições;
- Ampliação da participação das gestoras nos planejamentos, bem como, no acompanhamento da prática docente, em parceria com as coordenadoras pedagógicas;
- Criação de grupos de estudos, conforme necessidade e interesse dos gestores;
- Desenvolvimento de projetos de valorização das práticas exitosas existentes no CMEI;
- Divulgação das atividades desenvolvidas, como estratégia de fortalecimento e valorização das atividades desenvolvidas pela equipe;
- Ampliação e fortalecimento da participação dos conselheiros escolares;

Além das propostas direcionadas aos centros de educação infantil envolvidos neste estudo, faz-se importante considerar a contrapartida da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, para tal sugerimos:

- Implementação do programa de formação continuada para gestores, considerando as necessidades formativas específicas de cada profissional, etapa e os resultados obtidos na instituição em que atua;

- Criação de espaços de diálogo e troca de experiências entre os gestores da primeira etapa da educação básica;
- Ampliação do monitoramento da prática gestora, visando entender possíveis dificuldades e necessidades de ajustes na condução dos processos educativos em cada instituição de ensino, auxiliando os gestores no desenvolvimento de competências necessárias à sua atuação;
- Realização de encontros entre os gestores da educação infantil e gestores dos anos iniciais, especialmente aqueles que recebem as crianças que saem da educação infantil para o ensino fundamental, fomentando reflexões sobre o processo de transição entre as duas etapas de ensino;
- Criação de grupos de estudos, conforme necessidade e interesse dos gestores;
- Instauração de agenda que priorize momento de pesquisa e formação individual dos gestores;
- Realizar reuniões práticas e objetivas que não comprometam as atividades dos gestores e o seu tempo de permanência na instituição;
- Desenvolvimento de projetos de valorização das práticas exitosas em gestão escolar;
- Divulgação das atividades desenvolvidas por cada comunidade escolar, fortalecendo o sentimento de pertencimento de cada equipe;
- Ampliação e fortalecimento da formação continuada dos conselheiros escolares;

Em suma, esta pesquisa possibilitou a ampliação da concepção de gestão escolar na educação infantil, suscitando reflexões sobre a atuação do gestor para além das atividades administrativas e burocráticas, para uma atuação com foco na melhoria da qualidade do ensino e dos desdobramentos implícitos nos processos educativos, considerando que esse profissional deve atuar em todas as dimensões da gestão. Assim, a relevância do estudo contribuiu para aprofundar meus conhecimentos, podendo ser tomado como referência para a implementação de propostas de formação continuada para estes profissionais com foco na melhoria da qualidade da educação pública na primeira etapa da educação básica. Além disso, pode contribuir para novas reflexões em possíveis pesquisas referentes à prática gestora na educação infantil e sua influência nos resultados obtidos no campo da educação infantil e da gestão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, R. M. A, Almeida, D. D. M. (2008). *Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental*. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1393/1/2655.pdf>.
- Alvarenga, E.M. de. (2019). *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa: normas e técnicas de apresentação de trabalhos científicos*. Versão em português: Cesar Amarilha. 2ª ed. Assunção, Paraguai.
- Andreotti, A. L. A. *Administração escolar na era Vargas e no nacional-desenvolvimentismo (1930-1964)*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, p. 102–123, ago. 2006. Número especial.
- Azevedo, M. A. R, Andrade, M. F. R. *Projeto político-pedagógico e o papel da equipe gestora: dilemas e possibilidades*. UNESP – Rio Claro, Brasil. Interações nº. 21, PP. 204-218. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.
- Barba. C. H, Lima A. S, Nóbrega, A. M, Belarmino E. M. S. (2009). *Gestão escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas*. Capítulo 10 Gestão democrática e autonomia financeira na escola pública: avanços e retrocessos Editora CRV Curitiba. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?>
- Begnami, M. L. V. (2013). *Formação Continuada: o HTPC como espaço para a autonomia formativa*. Americana: UNISAL. Disponível em: https://unisal.br/wp-content/uploads/2015/09/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Maria-Luiza-Vechetin-Begnami.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.
- Brasil, (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88)*. Coordenação Maurício Antônio Ribeiro Lopes. 4. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8.069/90. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.html.
- Brasil. (1996). Ministério da Educação e do Desporto. *Lei nº 9.394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Brasil, (2009). *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB.
- Brasil, (2009). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09. Brasília.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2012) *Organização do*

espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas: Manual de Orientação Pedagógica: módulo 4. Brasília: MEC/SEB.

- Brasil, (2015). *Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto.* Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil MEC/SEB/COEDI.
- Brasil, (2017). Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum*, disponível em: [http:// basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br).
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à Teoria Geral da Administração.* 7ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiavenato, I. (2016). *Introdução à Teoria Geral da Administração.* 9ª ed. Barueri: Manole.
- Cury, C.R.J. (2007). *A gestão democrática na escola e o direito à educação.* Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE – v.23, n.3, set./dez.
- Denzin, N.K.; Lincoln, Y.S. (2011). *The sage Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Estado de Alagoas. Procuradoria Geral do Estado de Alagoas. (2020). *Decreto Estadual nº 69.529.* Institui medidas temporárias de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do covid-19 (coronavírus), no âmbito dos órgãos e entidades da administração direta e indireta do poder executivo estadual, e dá outras providências.
- Estado de Alagoas. Procuradoria Geral do Estado de Alagoas. (2020). *Decreto Estadual nº 69.530.* Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do covid – 19 (coronavírus), e dá outras providências.
- Estado de Alagoas. Procuradoria Geral do Estado de Alagoas. (2020). *Decreto Estadual nº 69.541.* Declara a situação de emergência no estado de Alagoas e intensifica as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do covid – 19 (coronavírus) no âmbito do estado de alagoas, e dá outras providências.
- Estrella, B, Lima, L. (2020). *CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia.* Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12>.
- Faria, V. L. B, Salles, F. (2012). *Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica.* São Paulo: Ática.
- Ferraz, V.R. (2012). *A importância do planejamento para a gestão escolar: um estudo no município de governador valadares/mg.* Disponível em: <https://abre.ai/dr7C>.
- Fonseca, E. (2012). *Interações: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil.* Coleção InterAções, São Paulo: Blucher.

- Furtado, A.P.A.; Paiva, A.C. dos S. de S. (2017). *O desafio de avaliar na educação infantil: reflexões sobre a prática*. Congresso Internacional em Avaliação Educacional Fortaleza.
- Gestão Escolar. (2013). *Revista Nova Escola*. As responsabilidades do diretor. Disponível em: <https://abre.ai/dr8O>.
- Gestão Escolar. (2019). *Revista Nova Escola*. Escuta ativa e gestão democrática: jogar bola sozinho não ganha campeonato. Disponível em: <https://abre.ai/dr8S>.
- Goldacker, F.; Erdmann, R.H. (2012). *Gestão do conhecimento [dissertação]: um estudo organizacional a partir das relações complexas na administração da produção* - Florianópolis, SC, 2012. 304 p.: grafs., tabs. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação em Administração. – Dissertação de mestrado FLORIANÓPOLIS – SC 2012. Disponível em: <https://abre.ai/dr7T>.
- Goldschmied, E, Jackson, S. (2006) *Educação de 0 a 3anos: O atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Haddad, L. (2020). *Compreensões de práticas pedagógicas em educação infantil: olhares sobre o ambiente de um centro infantil de idades integradas na Dinamarca*. <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.11>.
- Henriques, A, Medeiros. J. B. (2017). *Metodologia científica na pesquisa jurídica*. 9. ed. rev. e reform. – São Paulo: Atlas.
- Honorato, G. H, A gestão escolar e a liderança do diretor: desafios e oportunidades *Revista Administração Educacional - CE - UFPE Recife-PE*, V. 9 N. 2 p. 21 – 37, jul/dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br>.
- Hoffmann, J. (2012). *Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação.
- Kauark, F, Manhães, F. C, y Medeiros, C. H. (2010). *Metodologia da pesquisa: Um guia prático*. Itabuna: Via Litterarum.
- Kramer, S. (2010). *A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé.
- Lakatos, E.M.; Marconi, M.A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas.
- Leão, L. M. (2016). *Metodologia do estudo e Pesquisa*. Petrópolis (Rio de Janeiro): Vozes.
- Libâneo, J. C.; Oliveira, J. F.; Toschi, M. S. (2012). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação).
- Lück, H. (2009). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo.

- Lück, H. (2014). *Liderança em gestão escolar*. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lück, H. (2017). *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lück, H. (2017). *Gestão Educacional: Uma Questão Paradigmática*. 12. ed. Petrópolis: Vozes.
- Luckesi, C. (2019). *Importância do gestor no ato pedagógico*. Disponível em: <https://luckesi.blogspot.com/2019/?m=0>.
- Martin, F. *Possíveis fatores preditores de sucesso escolar: percepções dos técnicos das Secretarias de Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.
- Mazucato, T (org.) (2018). *Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico*. Penápolis: FUNEPE.
- Micarello, H. (2010). *Avaliação e transições na educação infantil*. Disponível em: <https://abre.ai/dr8i>.
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CP nº 5/2020*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>.
- Morin, E. (2000). *Os Sete Saberes necessário à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Ostetto, L. E. (Org.). (2017) *Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica*. Campinas: Papirus.
- Paro, V. H. (2012). *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez.
- Paro, V. H. (2015). *Diretor escolar: educador ou gerente?*. São Paulo: Cortez.
- Pinazza, M.A.; Fochi, P.S. (2018). Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago.
- Pinheiro, G.C.G.; Romanowski, J.P. (2010). Curso de pedagogia: formação do professor da educação infantil e dos anos séries iniciais do ensino fundamental. *Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores*. Form. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 136-151, ago./dez. Disponível em: <https://abre.ai/dr8A>
- Piva, L.F. (2012). *Experiência de conselhos de classe participativos na educação infantil*. XIII Seminário Internacional de Educação - Escola: Espaço de sociabilidade e cultura da paz.
- Pinheiro, P.(org.). (2018). *Conhecer para transformar: abordagens transversais em educação. O papel do gestor na garantia do direito de aprender na educação infantil*.

Prefeitura Municipal de Teotônio Vilela (2020). Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político Pedagógico dos Centros Municipais de Educação Infantil* de Teotônio Vilela – Alagoas.

Prefeitura Municipal de Teotônio Vilela (2020). Secretaria Municipal de Educação. *Regimento Interno dos Conselhos escolares dos Centros Municipais de Educação Infantil* de Teotônio Vilela – Alagoas.

Presidência da República. Casa Civil (2014). Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.

Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. (2020). *Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm.

Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. (2020). *Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm.

Prodanov, C.C.; Freitas, E.C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2ª ed. Rio Grande do Sul: Feevale.

Projeto Político Pedagógico: reflexões para a construção de uma escola participativa

Reali, K.M.; Medeiros, F.A. (2010). *Construção do enfoque de Gestão Escolar a partir da mudança paradigmática GESTÃO escolar e os desafios educacionais: articulação dos saberes pedagógicos* - Guarapuava: Ed. da Unicentro. Disponível: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/818/5/Gest%c3%a3o%20Escolar%20e%20os%20desafios%20educacionais%20articula%c3%a7%c3%b5es%20dos%20saberes%20pedag%c3%b3gicos.pdf>

Rodrigues, P. da S. (2010). *Escola de gestores da educação básica: democracia, formação e gestão escolar: reflexões e experiências do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no Estado do Espírito Santo* / Cleonara Maria Schwartz, Gilda Cardoso de Araújo, Paulo da Silva Rodrigues (orgs). — Vitória: GM, 2ª edição.

Ribeiro, A. (s.d). *Revista Nova Escola*. Parceria com a supervisão: Acompanhar as questões pedagógicas e a formação favorece a integração com a rede conveniada. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7269/parceria-com-a-supervisao>.

Rizek, K. (s.d). *A avaliação na educação infantil não é de aprovação*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/53/a-avaliacao-na-educacao-infantil-nao-e-de-aprovacao>.

Rodrigues, P. da S. (2010). *Escola de gestores da educação básica: democracia, formação e gestão escolar: reflexões e experiências do Programa Nacional Escola de Gestores*

da Educação Básica no Estado do Espírito Santo / Cleonara Maria Schwartz, Gilda Cardoso de Araujo, Paulo da Silva Rodrigues (orgs). — Vitória: GM, 2ª edição.

- Roitman, I.; e Mozart, N.R. (2011). *A Urgência da Educação*. Editora moderna ltda. São Paulo. Disponível em: <https://abre.ai/dr8s>.
- Salles, F.; Faria, V. (2012). Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed., [rev. e ampl.]. São Paulo: Ática.
- Sampieri, R. H. Collado, C. H. y Lucio, P. B. (2014). *Metodologia de La Investigación*. (6ªed.). México: McGraw-Hill.
- Sander, B.A. (2007). Pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. *Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação*. Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 421-447, set./dez.
- Sander, B. (2007). *Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Liber Livro.
- Secretaria Municipal de Educação. (2020). Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo Secretaria de Educação (SMED): Organização da Ação Pedagógica da Educação Infantil / Documento Orientador / Caderno 2 / Rede Municipal de Ensino Novo Hamburgo. RS.
- Serva, M.; Dias, T.; Alperstedt, G.D. (2010). Paradigma da complexidade e teoria das organizações: uma reflexão epistemológica - *Revista de Administração de Empresa*.
- Severino, A.J. (2017). *Metodologia do trabalho científico*. 24ª ed. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Theobald, I. M, Ribolli, A, Vanconcellos, G,Lopes, J. V, Uiliana, M. A. L. (2009). *Projeto político-pedagógico da unidade escolar: princípio de democracia*. Editora CRV Curitiba. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?>

APÊNDICES

APÊNDICE I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O papel do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos na Educação Infantil.

Pesquisador: SIMONICA MARIA ROCHA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 29216720.9.0000.5013

Instituição Proponente: Universidade Federal de Alagoas (campus Arapiraca)

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.964.821

Apresentação do Projeto:

Introdução: minha experiência profissional mostra que os gestores escolares dos Centros de Educação Infantil desenvolvem suas práticas com foco meramente administrativo, com ênfase no cuidar, priorizando os aspectos de infraestrutura, recursos humanos, recursos materiais e financeiros.

Partindo desse pressuposto, percebe-se que o problema da qualidade do ensino nas Instituições de Educação Infantil consiste na prática gestora focada exclusivamente no aspecto administrativo sendo relegadas a segundo plano as competências de liderar, organizar e orientar os processos educativos com vistas à aprendizagem.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as contribuições do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos nas Instituições de Educação Infantil.

Objetivo Secundário:

• Identificar contribuições do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos nas Instituições de Educação Infantil. • Conhecer as opiniões dos docentes sobre a influência do gestor escolar nos resultados de aprendizagem. • Conhecer as opiniões dos gestores sobre a sua

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Pirecar: 3.964.821

Influencia nos resultados de aprendizagem;- Verificar em quais aspectos o gestor escolar pode influenciar nos resultados de aprendizagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: os riscos incluem a divulgação dos dados pessoais dos sujeitos, o que não ocorrerá, pois os sujeitos serão designados por codinomes quando necessário, assim como, algum dano psíquico, considerado risco mínimo, que poderá ser gerado, a partir do momento em que você se sentir constrangido ao responder ao instrumento de pesquisa. Para sanar tal situação, o sujeito será informado que a qualquer momento poderá desistir da pesquisa, mantendo assim seu conforto e sua autonomia.

Benefícios:

Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: contribuir positivamente para a formação dos profissionais que atuam na gestão escolar em centros de educação infantil e, conseqüentemente, promovendo a garantia do direito de aprendizagem das crianças.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa qualitativa, descritiva com coleta de dados através de observação da rotina dos gestores e questionários direcionados aos professores e gestores dos centros municipais de educação infantil, visando identificar as contribuições do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de Educação Infantil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatórios foram apresentados. Rever a recomendação ainda não atendida.

Recomendações:

Não foi incluído no TCLE a importância e o papel do Comitê de Ética em Pesquisa e Ensino da UFAL. Sugestão de texto:

“Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214- 1041. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimento científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP e

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticafal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.964.821

responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares)* (Incluir no TCLE que será apresentado ao entrevistado no campo da pesquisa).

Informamos que, em virtude do atual cenário devido à pandemia da COVID-19, o pesquisador deve se comprometer a modificar seu cronograma para realizar a pesquisa em campo apenas quando possível, respeitando os decretos sobre a pandemia Decretos Estaduais nº 69.529 e 69.530, ambos de 18 de março de 2020 e o Decreto Estadual Nº 69.541, de 19 de março de 2020.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram solucionadas apenas uma recomendação necessita ser atendida.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.Sª. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comitedeeticafufal@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.964.021

determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1499134.pdf	05/04/2020 21:42:29		Aceito
Outros	CARTARESPOSTAOPARECERCONSUBSTANCIADODOCEP.docx	05/04/2020 21:40:06	SIMONICA MARIA ROCHA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	04/04/2020 22:23:39	SIMONICA MARIA ROCHA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetoopapeldogestorescolar.docx	04/04/2020 22:23:02	SIMONICA MARIA ROCHA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	foihaderosto.pdf	18/02/2020 16:43:52	SIMONICA MARIA ROCHA DA SILVA	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	questionario2.docx	18/02/2020 16:02:35	SIMONICA MARIA ROCHA DA SILVA	Aceito
Outros	questionario3.docx	15/02/2020 09:11:25	SIMONICA MARIA ROCHA DA SILVA	Aceito
Outros	questionario1.docx	15/02/2020 09:10:34	SIMONICA MARIA ROCHA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoinfraestrutura5.jpg	12/02/2020 19:44:31	SIMONICA MARIA ROCHA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoinfraestrutura4.jpg	12/02/2020 19:44:19	SIMONICA MARIA ROCHA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoinfraestrutura3.jpg	12/02/2020 19:44:04	SIMONICA MARIA ROCHA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoinfraestrutura2.jpg	12/02/2020 19:43:51	SIMONICA MARIA ROCHA DA SILVA	Aceito

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.964.821

Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoinfraestrutura1.jpg	12/02/2020 19:43:28	SIMONICA MARIA ROCHA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodecumprimentodasnormas.pdf	24/01/2020 17:18:00	SIMONICA MARIA ROCHA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 10 de Abril de 2020

Assinado por:
Luciana Santana
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

**APÊNDICE II – DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA E INSTALAÇÕES
PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E SUAS CONSEQUÊNCIAS**

Declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o Centro Municipal de Educação Infantil Governador José de Medeiros Tavares dispõe de infraestrutura adequada para a realização do Projeto de Pesquisa intitulado *O papel do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos na Educação Infantil*, ao tempo em que, autorizo a realização da pesquisa em seu ambiente.

Teotônio Vilela, 30 de junho de 2020.

Nome do responsável pela instituição

Carimbo

**APÊNDICE III – DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA E INSTALAÇÕES
PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E SUAS CONSEQUÊNCIAS**

Declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o Centro Municipal de Educação Infantil Maria Tereza Francisca Soares da Costa dispõe de infraestrutura adequada para a realização do Projeto de Pesquisa intitulado *O papel do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos na Educação Infantil*, ao tempo em que, autorizo a realização da pesquisa em seu ambiente.

Teotônio Vilela, 30 de junho de 2020.

Nome do responsável pela instituição

Carimbo

**APÊNDICE IV – DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA E INSTALAÇÕES
PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E SUAS CONSEQUÊNCIAS**

Declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o Centro Municipal de Educação Infantil Maria Helena Alvim Orestes dispõe de infraestrutura adequada para a realização do Projeto de Pesquisa intitulado *O papel do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos na Educação Infantil*, ao tempo em que, autorizo a realização da pesquisa em seu ambiente.

Teotônio Vilela, 30 de junho de 2020

Nome do responsável pela instituição

Carimbo

**APÊNDICE V – DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA E INSTALAÇÕES
PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E SUAS CONSEQUÊNCIAS**

Declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o Centro Municipal de Educação Infantil de Tempo Integral Carolina Coelho Pacheco dispõe de infraestrutura adequada para a realização do Projeto de Pesquisa intitulado *O papel do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos na Educação Infantil*, ao tempo em que, autorizo a realização da pesquisa em seu ambiente.

Teotônio Vilela, 30 de junho de 2020.

Nome do responsável pela instituição

Carimbo

**APÊNDICE VI – DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA E INSTALAÇÕES
PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E SUAS CONSEQUÊNCIAS**

Declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o Centro Municipal de Educação Infantil Acadêmico Benedito Linhares dispõe de infraestrutura adequada para a realização do Projeto de Pesquisa intitulado *O papel do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos na Educação Infantil*, ao tempo em que, autorizo a realização da pesquisa em seu ambiente.

Teotônio Vilela, 30 de junho de 2020.

Nome do responsável pela instituição

Carimbo

**APÊNDICE VII – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DOS CENTROS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEOTÔNIO VILELA – ALAGOAS**

FORMULÁRIO 1

**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE
TEOTÔNIO VILELA- ALAGOAS**

**TEMA DA PESQUISA: O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NOS RESULTADOS DE
APRENDIZAGEM OBTIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

FORMULÁRIO 1

INFORMAÇÕES GERAIS

- 1. Idade:** _____
- 2. Gênero:** () Feminino () Masculino () Outros _____
- 3. Formação:**
 graduação (cursando)
 graduação
 pós graduação (cursando)
 pós graduação (cursando)
 mestrado
 doutorado
 pós-doutorado
- 4. Tempo de experiência como docente na educação infantil?**
 Até 1 ano e 11 meses
 De 2 a 5 anos
 de 6 a 10 anos
 Acima de 10 anos.

OBJETIVO ESPECÍFICO No. 1: Identificar as contribuições do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de Educação infantil do município de Teotônio Vilela, Alagoas;

QUESTÕES	RESPOSTAS				
	Nunca	Raramente	Algumas vezes.	Frequentemente	Sempre
5- Ao longo do ano letivo, nos conselhos de classe, nas reuniões pedagógicas, administrativas ou financeiras, o gestor promove o debate acerca do andamento das ações					

escolares, a fim de verificar se os direitos e os objetivos de aprendizagem das crianças, alinhados à BNCC, foram assegurados em todas as turmas.					
6- A direção estimula a sua participação em eventos formativos: seminários, workshops, palestras, congressos promovidos pela Secretaria de educação ou outras instituições com esta finalidade.					
7- A direção trabalha em parceria com a coordenação pedagógica no sentido de acompanhar as práticas docentes na elaboração e no cumprimento do planejamento, em consonância com o que foi pactuado no Projeto Político-Pedagógico.					
8- A direção discute abertamente com os professores problemas que afetam a aprendizagem.					
9 – A direção da escola busca, em parceria com os professores, soluções para a melhoria dos resultados obtidos pela escola.					
10- Sobre o Conselho de classe:					
a) Há reuniões de conselho periodicamente na sua escola.					
b) O conselho de classe é um espaço de discussão na busca por melhores resultados.					
c) A direção da escola participa, apresentando proposições coerentes para o alcance dos objetivos de aprendizagem.					
11- O cumprimento do calendário de planejamento da prática pedagógica é assegurado pela direção.					
12- A direção garante e incentiva a elaboração, execução e divulgação de projetos que contribuam para o alcance das metas de aprendizagem.					
OBJETIVO ESPECÍFICO Nº 2: Conhecer as opiniões dos docentes sobre a influência do gestor escolar nos resultados de aprendizagem.					

13- Há orientação e acompanhamento efetivo, por parte da direção, que ajudem na melhoria das práticas docentes e na elaboração e cumprimento do planejamento.					
14- Você considera importante a presença da direção na escola.					
15- A direção da escola lhe auxilia na resolução de problemas que você não consegue resolver sozinha.					
16- Você se sente valorizado pela direção da escola?					
17- A direção oferece suporte didático e pedagógico para a melhoria do seu desempenho profissional?					
18 Você se sente respeitado pela direção da escola.					
19- A direção da escola mantém boa relação com os professores.					
20- A atuação da direção da escola é uma atuação democrática, ética e transparente.					
21- Há um clima de amizade, cooperação e parceria entre corpo docente e gestão escolar.					
22- Os recursos são tratados com transparência e a devida prestação de contas por parte da direção da escola.					
23- A direção trabalha no sentido de assegurar os direitos das crianças preconizados no Estatuto da Criança e do adolescente (Lei 8069/1990)					

**APÊNDICE VIII – QUESTIONÁRIO PARA GESTORES DOS CENTROS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEOTÔNIO VILELA – ALAGOAS**

FORMULÁRIO 2

**QUESTIONÁRIO PARA GESTORES DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE
TEOTÔNIO VILELA- ALAGOAS**

**TEMA DA PESQUISA: O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NOS RESULTADOS DE
APRENDIZAGEM OBTIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

FORMULÁRIO 2

INFORMAÇÕES GERAIS

- 1. Idade:** _____
- 2. Gênero:** () Feminino () Masculino () Outros _____
- 3. Formação:**
 graduação (cursando)
 graduação
 pós graduação (cursando)
 pós graduação (cursando)
 mestrado
 doutorado
 pós-doutorado
- 4. Tempo de experiência na educação infantil?**
 Até 1 ano e 11 meses
 De 2 a 5 anos
 de 6 a 10 anos
 Acima de 10 anos.

OBJETIVO ESPECÍFICO No. 3: Conhecer as opiniões dos gestores sobre a sua influência nos resultados de aprendizagem;

QUESTÕES	RESPOSTAS				
	Nunca	Raramente	Algumas vezes.	Frequentemente	Sempre
5- A orientação e o acompanhamento das práticas docentes e a elaboração e cumprimento do planejamento fazem parte da prática do gestor.					
6- Você considera relevante reservar tempo na agenda para estudo dos Documentos Norteadores com o					

objetivo de articular teoria e prática na sua atuação.					
7- A parceria entre coordenação pedagógica e direção escolar influencia na efetivação do Projeto Político-Pedagógico.					
8- A gestora deve discutir abertamente com os professores problemas que afetam a aprendizagem.					
9 – O planejamento da escola é acompanhado e implementado ao longo do ano letivo, considerando a participação da comunidade escolar.					
10- Sobre o Conselho de classe:					
a) Há reuniões de conselho periodicamente na sua escola.					
b) O conselho de classe é um espaço de discussão na busca por melhores resultados.					
c) você considera sua participação importante e apresenta proposições para o alcance dos objetivos de aprendizagem.					
11- O cumprimento do calendário do calendário letivo é assegurado pela direção da escola.					
12- A diretora garante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.					
OBJETIVO ESPECÍFICO No. 4: Verificar em quais aspectos o gestor escolar pode influenciar nos resultados de aprendizagem.					
13-. A infraestrutura interfere nos resultados de aprendizagem.					
14- Você assegura a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar nas decisões da escola.					
15- Existem ações de valorização profissional com propósitos claros, regras bem definidas coletivamente e conhecidas por toda a equipe.					
16- O conselho escolar presta conta dos recursos financeiros, aplicação e monitoramento da utilização destes na escola para todos os segmentos através de variados meios de comunicação.					

17- O suporte didático e pedagógico para a melhoria do seu desempenho profissional é realizado pelo coordenador pedagógico.					
18- O suporte didático e pedagógico para a melhoria do seu desempenho profissional é realizado pelo diretor.					
19- O suporte didático e pedagógico para a melhoria do seu desempenho profissional é realizado pelo coordenador pedagógico em parceria com o diretor.					
19- Há um clima de amizade, cooperação e parceria entre corpo docente e pessoal de apoio e gestão.					
20- Você realiza monitoramento e manutenção do patrimônio escola, conscientizando a equipe sobre a importância de fazer bom uso dos mesmos e registra essas ações por escrito.					
21- A escola tem ações no sentido de assegurar os direitos das crianças preconizados no Estatuto da Criança e do adolescente (Lei 8069/1990).					

**APÊNDICE IX – QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS
DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEOTÔNIO VILELA –
ALAGOAS**

FORMULÁRIO 3

**QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS DOS CENTROS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE TEOTÔNIO VILELA- ALAGOAS**

**TEMA DA PESQUISA: O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NOS RESULTADOS DE
APRENDIZAGEM OBTIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

FORMULÁRIO 3

INFORMAÇÕES GERAIS

- 1. Idade:** _____
- 2. Gênero:** () Feminino () Masculino () Outros _____
- 3. Formação:**
 graduação (cursando)
 graduação
 pós graduação (cursando)
 pós graduação (cursando)
 mestrado
 doutorado
 pós-doutorado
- 4. Tempo de experiência como coordenador na educação infantil?**
 Até 1 ano e 11 meses
 De 2 a 5 anos
 de 6 a 10 anos
 Acima de 10 anos.

OBJETIVO ESPECÍFICO No. 3: Conhecer as opiniões dos coordenadores sobre a sua influência nos resultados de aprendizagem;

QUESTÕES	RESPOSTAS				
	Nunc a	Rarament e	Algumas vezes.	Frequentement e	Sempre
5- A orientação e o acompanhamento das práticas docentes e a elaboração e cumprimento do planejamento fazem parte da prática da direção escolar.					

6- A direção reserva tempo na agenda para estudo dos Documentos Norteadores com o objetivo de articular teoria e prática.					
7- A parceria entre coordenação pedagógica e direção escolar influencia na efetivação do Projeto Político-Pedagógico.					
8- A direção discute abertamente com os professores problemas que afetam a aprendizagem.					
9 – O planejamento da escola é acompanhado e implementado ao longo do ano letivo, considerando a participação da comunidade escolar.					
10- Sobre o Conselho de classe:					
a) Há reuniões de conselho periodicamente na sua escola.					
b) O conselho de classe é um espaço de discussão na busca por melhores resultados.					
c) A direção escolar participa e apresenta proposições para o alcance dos objetivos de aprendizagem.					
11- O cumprimento do calendário do calendário letivo é assegurado pela direção da escola.					
12- A direção garante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.					
OBJETIVO ESPECÍFICO No. 4: Verificar em quais aspectos o gestor escolar pode influenciar nos resultados de aprendizagem.					
13-. A infraestrutura interfere nos resultados de aprendizagem.					
14- A direção assegura a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar nas decisões da escola.					
15- Existem ações de valorização profissional com propósitos claros, regras bem definidas, de maneira coletivamente e conhecidas por toda a equipe.					
16- O conselho escolar presta conta dos recursos financeiros, aplicação e					

monitoramento da utilização destes na escola para todos os segmentos através de variados meios de comunicação.					
17- O suporte didático e pedagógico para a melhoria do seu desempenho profissional é realizado pelo coordenador pedagógico.					
18- O suporte didático e pedagógico para a melhoria do seu desempenho profissional é realizado pelo diretor.					
19- O suporte didático e pedagógico para a melhoria do seu desempenho profissional é realizado pelo coordenador pedagógico em parceria com o diretor.					
20- Há um clima de amizade, cooperação e parceria entre corpo docente e pessoal de apoio e gestão.					
21- A direção realiza monitoramento e manutenção do patrimônio escola, conscientizando a equipe sobre a importância de fazer bom uso dos mesmos e registra essas ações por escrito.					
22- A direção trabalha no sentido de assegurar os direitos das crianças preconizados no Estatuto da Criança e do adolescente (Lei 8069/1990)					

APÊNDICE X – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “O papel do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos na Educação Infantil” dos pesquisadores Simônica Maria Rocha da Silva. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a analisar as contribuições do gestor escolar nos resultados de aprendizagem obtidos nas instituições de Educação infantil.
2. A importância deste estudo é a de contribuir para ampliar o conhecimento sobre o tema e auxiliar a traçar políticas públicas para a melhoria da atuação dos gestores escolares em Centros de Educação Infantil.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: propor reflexões que auxiliem na melhoria da prática gestora no que concerne à garantia dos direitos de aprendizagem das crianças matriculadas na primeira etapa da educação básica.
4. A coleta de dados começará após a aprovação do CEP e a Revogação dos Decretos Estaduais nº 69.529 e 69.530, ambos de 18 de março de 2020 e o Decreto Estadual Nº 69.541, de 19 de março de 2020 que dispõe sobre a suspensão das atividades durante a Pandemia do Coronavírus.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: serão utilizados questionários direcionados às professoras e gestoras e coordenadoras pedagógicas dos Centros Municipais de Educação Infantil de Teotônio Vilela-Alagoas.
6. A sua participação será nas seguintes etapas: 1º o pesquisador entrará em contato com as referidas instituições de ensino para agendar a entrega dos questionários, 2º informará sobre os objetivos da pesquisa e que o participante tem a liberdade de se recusar a participar e de retirar seu consentimento a qualquer momento; e, de se negar a responder qualquer questão caso se sinta constrangido.
7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: os riscos incluem a divulgação dos dados pessoais dos sujeitos, o que não ocorrerá, pois os sujeitos serão designados por codinomes quando necessário, assim como, algum dano psíquico, considerado risco mínimo, que poderá ser gerado, a partir do momento em que você se sentir constrangido ao responder ao instrumento de pesquisa. Para sanar tal situação, o sujeito será informado que a qualquer momento poderá desistir da pesquisa, mantendo assim seu conforto e sua autonomia. O pesquisador se compromete a seguir rigorosamente aos padrões éticos com a finalidade de minimizar os possíveis riscos apontados no projeto.
8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: contribuir positivamente para a formação dos profissionais que atuam na gestão escolar em centros de educação infantil e, conseqüentemente, promovendo a garantia do direito de aprendizagem das crianças.
9. Você poderá contar com a seguinte assistência: esclarecimento frente às dúvidas que possam surgir no decorrer da pesquisa, sendo responsável(is) por ela: a pesquisadora Simônica Maria Rocha da Silva.

10. Você será informado(a) do resultado final do projeto através de publicação por meio eletrônico e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.
14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).
15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade Federal de Alagoas
Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n Tabuleiro dos Martins, Maceió, AL
Complemento:
Cidade/CEP: 57-72-900
Telefone: 98807-4084
Ponto de referência: Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC)
Campus A. C. Simões Cidade Universitária

Contato de urgência: Sr(a). Simônica Maria Rocha da Silva

Endereço: Rua Teófilo Pereira, 620.
Bairro: Centro
Cidade/CEP:57.265-000
Telefone: 82-99412-0220
Ponto de referência: Próximo ao Fórum

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade
Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, 16 de janeiro de 2020.

Assinatura ou impressão datiloscópica do (a) voluntário (a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)