



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULIANA D' ANDRÉ MONTANDON

**DA TEORIA À PRÁTICA:
OS DESAFIOS DO GESTOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Uberaba-MG

2023

JULIANA D' ANDRÉ MONTANDON

Da teoria à prática: os desafios do Gestor da Educação Infantil

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Helena de Ornellas Sivieri-Pereira

Uberaba-MG

2023

Catálogo na fonte:

Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro

M764d Montandon, Juliana D' André
Da teoria à prática: os desafios do gestor da educação infantil / Juliana
D' André Montandon. -- 2023.
110 f. : graf., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Tri-
ângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2023
Orientadora: Profª. Dra. Helena de Ornellas Sivieri-Pereira

1. Educação infantil. 2. Professores - Formação. 3. Educação - Estudo e
ensino. I. Sivieri-Pereira, Helena de Ornellas. II. Universidade Federal do
Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 373.2

JULIANA D'ANDRÉ MONTANDON

DA TEORIA À PRÁTICA: OS DESAFIOS DO GESTOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração “Fundamentos e Práticas Educativas”, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

24 de fevereiro de 2023.

Banca Examinadora

Profª. Dra. Helena de Ornellas Sivieri-Pereira - Orientadora
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Profª. Dra. Maria Célia Borges
Universidade Federal de Uberlândia

Profª. Dra. Martha Maria Prata Linhares
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dedico este trabalho a minha mãe por ser fonte de inspiração, motivação e apoio. Muito mais do que exemplo de pessoa, é uma profissional fantástica da educação que esteve presente em todo o meu processo educacional.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a Deus pela oportunidade da vida.

Ao SUS, cientistas e profissionais de saúde pelo enfrentamento da pandemia de COVID-19¹, não desistindo diante de todas as adversidades. Além dos profissionais de Saúde Mental que estiveram ao meu lado durante esse período.

A minha família e amigos por entenderem as minhas decisões educacionais e profissionais, apoiando sempre. Além de demonstrarem a importância da educação durante toda a minha vida.

Aos gestores que participaram da pesquisa, que mesmo durante um momento complexo, como a retomada de aulas presenciais, processo de certificação e nova gestão, se organizaram para participar.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Helena que sempre se fez presente na construção de todo o processo, sendo motivação desde o meu processo de graduação.

A minha turma de mestrado, que mesmo à distância, construiu relações cheias de afeto, apoio e aprendizado.

Aos colegas de trabalho pelo apoio e motivação para continuar.

A mim por manter viva a curiosidade e vontade de aprender, encarando os desafios como etapas para o desenvolvimento profissional e encantamento pela vida.

¹ “A Covid-19 é uma infecção respiratória causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. A doença é potencialmente grave, altamente transmissível e espalhou-se por todo o mundo” (BRASIL, 2021). A pandemia começou no final de 2019 e continua em curso, em menor proporção, em 2023.

“Aprende-se, sim, a ser bom gestor e a ser líder. E essa aprendizagem se desenvolve mediante um esforço pelo profissional de colocar em prática boas concepções e ideias, isto é, integrando teoria e prática”.

Heloisa Luck

RESUMO

A pesquisa é resultado de uma investigação realizada na pós-graduação *stricto sensu*, nível Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, inserida na área de concentração Fundamentos e Práticas Educativas. O gestor educacional é um importante ator no cenário da educação, impactando o processo educacional e motivando estudos a respeito de sua formação e atuação. Na Educação Infantil, o diretor conta com poucos profissionais em sua equipe e a gestão não é compartilhada, fatores dificultadores do trabalho. Pensando nessas questões, a presente pesquisa tem o objetivo de conhecer a percepção de Gestores de CEMEI, Centro Municipal de Educação Infantil, de Uberaba/MG, quanto a sua formação acadêmica inicial para a execução de seu cargo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva, utilizando uma entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, a fim de conhecer o perfil desses profissionais, além da percepção deles a respeito da sua formação teórica e das dificuldades e facilidades encontradas na execução do cargo. Os dados de identificação dos profissionais foram codificados e as informações das entrevistas transcritas e analisadas qualitativamente por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). O grupo, feminino, com formação superior em cursos de licenciatura em anos distintos, teve o conteúdo de suas falas organizado em três categorias de análise: a formação educacional, a trajetória profissional e a gestão na Educação Infantil. Percebem que os cursos de licenciatura têm melhorado a abordagem a respeito da gestão, mas sua satisfação em relação ao preparo para a execução de tal cargo é relativa. Isso faz com que a manutenção de seu processo educacional ocorra para aprimorar a prática. Mesmo não tendo o foco na gestão desde sua formação inicial, trilharam um caminho na educação que serviu positivamente para a gestão. Desafios relacionados à gestão democrática, burocracias, equipe concisa e relações interpessoais são os fatores que mais impactaram o trabalho, principalmente no período de enfrentamento a pandemia da COVID-19. Já a comunicação, a formação continuada e o apoio da SEMED, foram citados como recursos na resolução das dificuldades. A partir desses dados, foi possível responder as perguntas de pesquisa a respeito da satisfação dos gestores em relação as suas formações iniciais para a execução de seu cargo. Há a percepção dos entrevistados de que a formação inicial precisa ser complementada, e por muitas vezes é, para ser um gestor. Ao mesmo tempo, muitos contratemplos atrelados à sobrecarga de trabalho e conseqüente falta de tempo impactaram a participação na pesquisa. Porém, mesmo com esses, foi possível conhecer um

grupo de gestores que demonstrou a riqueza do trabalho desses profissionais e demandas para novos estudos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Gestão. Formação de professores.

ABSTRACT

The research is the result of an investigation carried out in the *stricto sensu* graduate program, Master's level, of the Graduate Program in Education, at the Federal University of Triângulo Mineiro, inserted in the area of concentration Fundamentals and Educational Practices. The educational manager is an important actor in the education scenario, impacting the educational process and motivating studies regarding his training and performance. In Early Childhood Education, the director has few professionals on his team and management is not shared, factors that make the work difficult. Thinking about these issues, this research aims to know the perception of Managers of CEMEI, Municipal Center for Early Childhood Education, in Uberaba/MG, regarding their initial academic training for the execution of their position. This is a descriptive qualitative research, using a semi-structured interview as a data collection instrument, in order to know the profile of these professionals, in addition to their perception of their theoretical training and the difficulties and facilities encountered in carrying out the position. The professionals' identification data were coded and the information from the interviews transcribed and qualitatively analyzed through Content Analysis (BARDIN, 2016). The group, female, with higher education in degree courses in different years, had the content of their speeches organized into three categories of analysis: educational background, professional trajectory and management in Early Childhood Education. They perceive that the degree courses have improved the approach to management, but their satisfaction in relation to the preparation for the execution of such a position is relative. This makes the maintenance of its educational process occur to improve the practice. Even though they did not focus on management since their initial formation, they followed a path in education that served positively for management. Challenges related to democratic management, bureaucracy, a concise team and interpersonal relationships are the factors that most impacted the work, especially in the period of facing the COVID-19 pandemic. Communication, continuing education and support from SEMED were cited as resources for resolving difficulties. From these data, it was possible to answer the research questions regarding the satisfaction of managers in relation to their initial training for the execution of their position. There is the perception of respondents that initial training needs to be complemented, and it often is, to be a manager. At the same time, many setbacks linked to work overload and consequent lack of time impacted research participation. However, even with these, it was possible to meet a group of managers who demonstrated the richness of the work of these professionals and demands for further studies.

Keywords: early childhood education; management; teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Idade das gestoras.....	71
Quadro 1 –	Marcos legais e históricos da educação infantil.....	44
Quadro 2 –	Idade das turmas de educação infantil.....	47
Quadro 3 –	Organização das turmas de educação infantil.....	49
Quadro 4 –	Áreas e atividades laborais do gestor escolar.....	52
Quadro 5 –	Áreas e dimensões da gestão escolar.....	55
Quadro 6 –	Competências pessoais do diretor escolar.....	56
Quadro 7 –	Quadro de Pessoal Magistério na Educação Infantil.....	60
Quadro 8 –	Perfil dos gestores entrevistados.....	72
Quadro 9 –	Perfil profissional dos gestores entrevistados.....	73
Quadro 10 –	Perfil da trajetória na gestão dos gestores entrevistados.....	75
Quadro 11 –	Categoria 01 – Formação educacional dos gestores	76
Quadro 12 –	Categoria 02 – Trajetória profissional	84
Quadro 13 –	Categoria 03 – Gestão na educação infantil	87

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ABE –	Associação Brasileira de Educação
ANFOPE –	Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE –	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED –	Associação Nacional de Política e Administração da Educação Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVAMEC –	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
CED –	Centro de Educação à Distância do Ceará
CEFAM –	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEMEI –	Centro Municipal de Educação Infantil
CONARCFE –	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
CONSED –	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID-19 –	Coronavírus
DCN –	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD –	Educação a Distância
EI –	Educação Infantil
FUNDEB –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases
PARFOR –	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE –	Plano de Desenvolvimento da Educação
MEC –	Ministério da Educação
PEB –	Professor de Educação Básica
PEI –	Professor de Educação Infantil
PIBID –	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE –	Plano Nacional de Educação
EI –	Educação Infantil
PPP –	Projeto Político Pedagógico
Progestão –	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares

REUNI –	Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
SEDUC/CE –	Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará
SEMED –	Secretaria Municipal de Educação
TCLE –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB –	Universidade Aberta do Brasil
USP –	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	15
2	INTRODUÇÃO	17
3	FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	22
3.1	Formação Inicial de Professores.....	22
3.2	O curso de Pedagogia no Brasil.....	30
3.3	Formação de Gestores Escolares.....	36
3.4	Formação Continuada de Gestores Escolares.....	39
4	EDUCAÇÃO INFANTIL	43
4.1	Educação Infantil no Brasil.....	43
4.2	Educação Infantil em Uberaba.....	46
5	GESTÃO ESCOLAR EDUCACIONAL	50
5.1	A Gestão na escola.....	50
5.2	A Gestão na Educação Infantil.....	56
5.3	Gestão Escolar em Uberaba.....	59
6	METODOLOGIA	64
6.1	Desenho de Pesquisa.....	64
6.2	Caracterização dos Sujeitos.....	65
6.3	Instrumentos.....	66
6.4	Procedimentos.....	67
6.5	Análise de Dados.....	68
7	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	70
7.1	Apresentação dos dados.....	70
7.1.1	<i>Perfil dos Gestores</i>	70
7.2	Análise e discussão dos dados.....	75
7.2.1	<i>Formação Educacional de Gestores</i>	75
7.2.2	<i>Trajetória Profissional</i>	84
7.2.3	<i>A Gestão na Educação Infantil</i>	87
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICE	107
	A – Questionário de entrevista semiestruturada	107

B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	108
C – Termo de Consentimento Livre, após esclarecimento.....	110

1 APRESENTAÇÃO

“Ao meu passado
Eu devo o meu saber, e a minha ignorância
As minhas necessidades
As minhas relações
A minha cultura e o meu corpo...” (Anavitória)

A educação, os estudos e conseqüentemente a paixão por eles permearam e ainda permeiam minha vida. Entrei na escola já semialfabetizada aos 04 anos, tendo como primeiros educadores meu irmão e minha mãe, que atualmente são profissionais da educação. Isso não reduziu a importância dos meus professores, pelo contrário, me fez construir uma visão de afeto e cuidado a todos aqueles que se dedicaram a mediar o meu processo educacional.

A cada momento de desenvolvimento do saber, em espaços formais e não formais, o encantamento pelo processo educacional foi aumentando em meu olhar, mas de maneira tão natural que hoje, aos 31 anos, não consigo separar a minha vida pessoal da educacional. Meus estudos, realizados quase integralmente em instituições públicas, não foram pensados tendo um fim, mas sim um longo caminho de desenvolvimento pessoal e profissional.

Buscando compreender pessoas, processos, vivências, emoções, enfim, a saúde mental, minha primeira graduação foi no curso de Psicologia. A cada indagação, um novo curso era inserido no meu currículo e em meu arcabouço teórico. Assim, desde 2014, após a conclusão do Bacharelado em Psicologia, fiz cursos de especialização *lato sensu* na área da saúde e educação, como Saúde Mental, Psicopedagogia e Gestão Escolar.

Na graduação de Psicologia a aproximação com o campo da Educação ocorreu nas monitorias e no estágio. Nos trabalhos clínicos, o atendimento de crianças, adolescente e dos profissionais da educação adoecidos, fizeram com que a escola não se afastasse de mim e várias indagações foram permeando meu ser. Nesse período, convites para palestras em escolas me aproximavam da vivência dos ambientes educacionais e facilitavam o entendimento desse campo de atuação.

A busca pelo saber e a paixão pela educação, me levaram até o curso de Pedagogia e posteriormente ao mestrado em Educação. Após palestras e vivências com gestoras da Educação Infantil (EI), uma indagação permeou a minha mente: a formação inicial dos gestores educacionais da EI é satisfatória, na percepção deles? O interesse em estudar a EI aumentou devido a ausência de compartilhamento na gestão, onde o diretor atua como gestor único da unidade, e por trabalhar em uma unidade de EI, percebendo de perto a dificuldade na rotina escolar. Além disso, após a minha formação em Pedagogia, não senti que teria

capacitação teórica para tal função, o que me levou a querer conhecer a perspectiva dessa categoria profissional a respeito de sua formação inicial e as dificuldades da atuação na área.

A percepção a respeito de nosso preparo para a atuação profissional impacta direta e indiretamente em todos os aspectos de nossas vidas, podendo gerar inclusive adoecimentos físicos e mentais. Dessa maneira, as minhas duas formações se complementaram para a execução desse estudo, buscando compreender a formação profissional, atuação e possíveis impactos na vida desses profissionais. Meu objetivo profissional e pessoal foi poder contribuir para a formação desses profissionais, pois ao falarmos sobre nós, ampliamos a percepção sobre o todo e possibilidades de mudança. Além disso, o estudo pode facilitar a construção de cursos de formação ao demonstrar lacunas a serem preenchidas na formação desses profissionais.

2 INTRODUÇÃO

As unidades escolares possuem a função de formar cidadãos por meio do ensino de conteúdos educacionais e morais. Para isso, a gestão escolar não pode ser realizada de maneira única em todos os lugares (MARANGONI, ARAÚJO e SCHWARZ, 2019). Segundo Beber (2013), há uma necessidade de se pensar a gestão escolar de forma mais próxima à realidade da região atendida, personalizando-a, a partir do seu meio e população. Analisando tais fatores, entende-se que a proposta pedagógica deve se basear no contexto de sua comunidade escolar, possibilitando a integração de todas as ações planejadas no coletivo.

À frente dessas unidades está à figura do gestor escolar educacional, também conhecido como diretor, que tem o papel de administrá-la e representá-la no processo político-pedagógico e institucional. Por ter funções de coordenação, gestão, representação, administração, política e pedagógica, normalmente esta função é executada por um profissional do magistério. Este pode assumir o cargo sendo eleito, indicado ou concursado. Existindo também a possibilidade de processo misto, como por exemplo, quando a pessoa realiza um processo seletivo e os aprovados seguem para aceitação popular por meio de eleição (SOUZA e GOUVEIA, 2010).

Para provimento do cargo de diretor da rede municipal de ensino da cidade de Uberaba/MG, ocorre um processo seletivo, por meio de edital, que certifica os diretores para posterior eleição com a comunidade escolar. O mandato tem duração prevista de quatro anos, todavia pode haver a exoneração do profissional de acordo com seu desempenho e resposta da comunidade escolar. Em seus últimos editais a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Uberaba/MG (2017 (a), 2021(a)), solicitou como formação básica necessária para provimento do cargo de diretor e/ou vice-diretor o curso em licenciatura. Este pode ser em qualquer área na educação ou graduação acrescida de formação pedagógica docente. Além disso, o profissional tem que estar atuando em um cargo do magistério, como professor, coordenador pedagógico ou diretor. Não sendo possível um profissional da área administrativa concorrer a vaga, mesmo havendo a formação básica para o cargo.

A formação profissional é o suporte central para que o profissional consiga executar o cargo de maneira segura, realizando uma gestão democrática, embasada em conhecimento. Como apontado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o curso de Pedagogia é a licenciatura mais procurada para se capacitar para a atuação na educação. Assim, entender essa formação e as mudanças pelas quais ela passou durante toda a sua existência, é um dos caminhos para nos ajudar a compreender a dinâmica de

trabalho dos profissionais de gestão (BRASIL, 2020 (b)).

O quadro de profissionais que assumem a gestão escolar possui formações de diferentes cidades, épocas, instituições, abrangendo uma pluralidade de formações com especificidades distintas. Tal fato pode impactar na atuação do profissional, pois não havendo uma base que atenda a execução desse cargo na formação inicial, será necessária ao profissional realizar formação complementar e/ou a aprendizagem por meio da execução da tarefa. Desse modo, ambas necessitam de um investimento do profissional seja em relação a tempo, dinheiro, dedicação, entre outros.

Como suporte para a formação de gestores, Sousa e Gouveia (2010) apontam o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública. Este construído a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que surgiu com o intuito de “qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação à distância.” (BRASIL, 2018 (b)). A respeito dessa formação de gestores, ela ocorre por instituições públicas parceiras do Ministério da Educação (MEC). Esse processo teve início no ano de 2005, pelo INEP, instituto sob a responsabilidade do MEC, abrangendo todos os municípios (BRASIL, 2020 (b)).

Os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), na cidade de Uberaba/MG, têm como organização de sua equipe gestora apenas o diretor, não havendo no seu quadro de profissionais o papel do vice-diretor. Sua vivência laboral compreende uma equipe com poucos profissionais, de maneira geral, reduzida, devendo conter, segundo o planejamento municipal, em sua equipe: um diretor, um coordenador pedagógico por turno, um ou dois auxiliares de secretaria por unidade, um ou dois inspetores de alunos e serviços gerais, além dos profissionais de educação regentes de turma (SEMED, 2017 (a)).

Com a equipe concisa, o volume de serviço pode ser ampliado e conseqüentemente haver dificuldade na execução da função, uma vez que, na ausência de um profissional ou sobrecarga de trabalho de outros, é o gestor que abarca a função. Assim, profissionais extremamente capacitados se fazem necessários para gestões mais eficientes e eficazes. Nesse sentido, estudos sobre o perfil do profissional e sua formação acadêmica podem contribuir para entender e auxiliar em um melhor desenvolvimento da profissão. Em pesquisas nos periódicos da CAPES, SUCUPIRA, UFTM, foram encontradas pesquisas a respeito da gestão escolar, educação infantil e gestão escolar na educação infantil, sendo esses os descritores pesquisados. Pesquisas que atendem o critério de inclusão de Gestão escolar na Educação Infantil, nas bases citadas, foram 23, 10 e 0, respectivamente. Porém, nenhuma delas contemplavam os diretores de CEMEI na cidade de Uberaba/MG. Assim, o presente estudo

tem o intuito de investigar a percepção dos diretores de CEMEI dessa cidade acerca de sua formação acadêmica e a preparação para seu cargo.

Com toda essa dinâmica, a presente dissertação tem o intuito de entender: os diretores percebem que a sua formação inicial é suficiente para embasar sua prática? Houve necessidades de aprimoramento? A partir dessas questões, o objetivo geral da pesquisa é conhecer a percepção de Gestores de CEMEI de Uberaba/MG quanto a sua formação acadêmica inicial para a execução de seu cargo. Já os objetivos específicos são: identificar o perfil dos gestores educacionais dos CEMEI da cidade de Uberaba/MG; investigar a formação acadêmica deste profissional; descrever aspectos da formação inicial que contemplem a atuação de gestor educacional; levantar as formações complementares para a execução do cargo, e de que modo ela ocorreu.

Os cinquenta gestores convidados para a realização deste projeto preencheram os seguintes critérios de inclusão: (1) estarem atuando como diretor (a) de um CEMEI no período da pesquisa; (2) atuarem na cidade de Uberaba/MG em uma instituição de ensino regular municipal; (3) possuir pelo menos um ano de experiência no cargo. Vale ressaltar que não houve restrições em relação ao sexo, à idade e quanto à classificação socioeconômica.

Foi realizada uma entrevista semiestruturada, com os participantes, elaborada a partir dos objetivos deste estudo. Em linhas gerais, foram coletados os dados referentes à idade, sexo, escolaridade, tempo de formação, forma de ingresso no cargo de gestor, tempo de atuação no cargo, dificuldades e facilidades encontradas na execução do cargo, bases de sua formação que facilitaram a execução da função, se houve e quais foram as lacunas na formação que afetaram negativamente sua atuação, e formações complementares.

Os dados foram analisados de forma qualitativa, pois segundo Turato (2008), a pesquisa qualitativa buscará interpretar o que as pessoas falam, fazem e como lidam com o fenômeno. A análise das entrevistas transcritas ocorreu de acordo com os procedimentos da análise de conteúdo temático, preconizados por Bardin (2016). Em um primeiro momento, foram construídos os eixos temáticos encontrados a partir das falas de cada um dos entrevistados. No segundo momento, elencaram-se os pontos de semelhança e as diferenças entre as falas dos participantes, também a partir dos eixos temáticos construídos. Finalmente os dados foram categorizados e analisados, articulando com o conhecimento já construído na literatura.

A dissertação foi organizada da seguinte maneira: um capítulo de apresentação, um de introdução, três capítulos teóricos, um capítulo metodológico e um capítulo de apresentação e discussão dos dados, finalizando com as considerações finais da pesquisa.

O primeiro capítulo destina-se a apresentação da autora e a motivação para esse trabalho, discorrendo a aproximação à educação, gestão educacional e educação infantil. No segundo capítulo há a introdução para pesquisa, apresentando a pesquisa em si, a base teórica, objetivos e planejamento metodológico.

O terceiro capítulo, primeiro teórico, abarca a formação docente no Brasil. Nele há um breve histórico, no Brasil, dos temas: formação inicial de professores, o curso de Pedagogia, a formação de Gestores e a Formação Continuada de Gestores. As principais referências que basearam este capítulo foram: BRASIL (2020), Nascimento *et. al.* (2020), Ranghetti (2018), Fernandez (2016), Santos, Barros e Santos (2016), Barreto (2015), Saviani (2011, 2005). A formação inicial abrange desde o período dos Jesuítas até os dados de 2022. O curso de Pedagogia mantém-se como principal escolha na formação de professores, sendo a única licenciatura que atende a Educação Infantil para a regência de turma e possível gestão escolar. Como o foco da pesquisa é a Gestão Escolar e a sua formação, inicial e continuada, esta temática é de suma importância e compõe este capítulo.

O quarto capítulo aborda a Educação Infantil no Brasil e em Uberaba. Aborda temáticas como os marcos históricos, organização e peculiaridades dessa etapa do Ensino. Os principais autores utilizados foram: SEMED (2021 (a), 2019 e 2013), Nascimento *et. al.* (2020), Flores e Tomazzetti (2019), Machado (2019), Silva (2015), BRASIL (2013), Carvalho (2010).

O quinto capítulo tem o foco na Gestão escolar. Nele abrange a gestão em instituições educacionais, as especificidades na gestão em EI e a gestão educacional em Uberaba/MG. É importante entender como ocorre à gestão escolar de maneira geral, as especificidades de níveis educacionais e locais, para se compreender a teoria e prática dessa função. Esse capítulo aborda essas temáticas pelo aporte teórico de: SEMED (2021 (a), 2019 e 2013), Flores (2019), Machado (2019), Silva (2015), BRASIL (2013).

O sexto capítulo compreende as questões metodológicas da pesquisa. Nele há o desenho de pesquisa, a caracterização dos sujeitos, os instrumentos, os procedimentos e o método de análise dos resultados utilizados na pesquisa.

O sétimo capítulo abarca os resultados e a discussão. Trazendo a caracterização do grupo, a percepção a respeito de sua formação, trajetória profissional e os desafios da atuação na gestão.

O trabalho se encerra com as considerações finais da pesquisa, abrindo a possibilidade de maiores estudos na área. As questões da pesquisa foram respondidas apontando que o grupo percebe que sua formação inicial não é totalmente satisfatória para a sua prática, sendo

necessária a complementação por meio de trocas de experiências e realização de cursos. O distanciamento social devido à pandemia de COVID-19, o processo de certificação para o novo mandato dos gestores, o retorno ao ensino presencial e a sobrecarga dos profissionais são algumas das dificuldades vivenciadas para a realização da pesquisa. Os relatos de situações vivenciadas pelos gestores evidenciam que pesquisas a respeito de sua formação e prática são relevantes para uma profissão mais saudável e até ampliação de interesse profissional para esse cargo aos egressos dos cursos de licenciatura.

3 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

“Sou contra a educação como processo exclusivo de formação de uma elite, mantendo a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância” (Anísio Teixeira).

A formação docente no Brasil compreende o entendimento do histórico do curso de Pedagogia no Brasil, licenciatura mais escolhida no país. Além disso, a capacitação educacional inicial e continuada dos professores e gestores. Neste capítulo apresentaremos um breve levantamento a respeito dessas temáticas a fim de entendermos as formações as quais os docentes podem se submeter para executar o cargo de gestor.

3.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Como formação inicial de professores, no Brasil (2019), concebem-se os cursos de magistério e as licenciaturas. O curso de magistério é entendido como um curso técnico que pode ser realizado concomitantemente ao ensino médio. Já os cursos de licenciatura, são cursos em nível superior, posteriores a conclusão da Educação Básica. Segundo o INEP, a licenciatura mais procurada e que forma grande parte dos professores é a Pedagogia, principalmente quando pensado na modalidade Educação à Distância (EaD), na qual ocorre a maior parte dos ingressos de alunos no ensino superior no país atualmente (BRASIL, 2020 (b)).

Ranghetti (2018) aborda o início da formação docente no Brasil com os jesuítas, na qual eles catequisavam e alfabetizavam os indígenas no Brasil Colônia. A capacitação dos sacerdotes para essa função ocorria em colégios gratuitos subsidiados por Portugal. A formação era tão rígida que só eram considerados aptos os sacerdotes a partir dos 30 anos, não podendo haver desvios do que era proposto, ocorrendo o risco de afastamento do cargo. A formação dos profissionais seguia o modelo europeu, sendo adaptado ao país. O foco maior era na formação de reprodutores dos conhecimentos jesuítas. Assim, o ensino já não era prioridade naquela época, principalmente por não ter valor no ambiente de trabalho de uma sociedade com economia baseada na agricultura (RANGHETTI, 2018).

Com a ampliação do trabalho de capacitação, Ranghetti (2018) discorre que foi aberto um colégio com função de Escola Normal, em Roma, sendo polo referência de capacitação dos professores da ordem. Com o foco na padronização do ensino, os jesuítas construíram o

Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu, Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus, mais conhecido como *Ratio Studiorum*. Ele era um grande documento que norteava os ambientes escolares no método pedagógico dos jesuítas. Havia regras para o administrativo, professores e alunos. Características desse documento, como questões referentes ao que seria ensinado, espaço e tempo, permanecem até os dias de hoje nos currículos escolares. O ensino era conservador, seletivo, excludente, com um viés mais focado no humano e na interação com o ambiente. Abrangia a informação e a expressão do ser.

Em 1759, os jesuítas são expulsos de Portugal e conseqüentemente do Brasil, abrindo espaço para um possível novo modelo de ensino. Porém, mesmo havendo a abertura de instituições públicas, não houve uma reorganização do ensino, possibilitando um ensino desorganizado por anos. Os professores, muitos com formação jesuíta, eram nomeados por representantes religiosos locais e da metrópole. Em 1772, o foco do ensino era em latim, grego, gramática e primeiras letras. Em 1808, com a chegada da família real ao Brasil, é inaugurada a Academia Real da Marinha, iniciando o ensino superior no país. Em 1827, o ensino primário foi estendido às mulheres, no entanto o ensino era diferenciado por gênero. Os critérios para professores também, dessa forma havia exames para avaliar a idoneidade moral e habilidades domésticas apenas para as professoras. Não era necessária formação pedagógica, apenas conhecimento teórico do conteúdo a ser ensinado (RANGHETTI, 2018). Tal realidade ainda existe, como nos casos em que profissionais com bacharelado assumem cargos de professores por conhecerem teoricamente o assunto, mas sem capacitação pedagógica para ensinar, representando, até os dias de hoje, a desvalorização do conhecimento relacionado ao Ser Docente.

Saviani (2005) aponta como marco inicial da formação docente no Brasil a construção, em 1835, da primeira escola normal no país, na província do Rio de Janeiro. Este movimento foi ao encontro com a tendência mundial de investimento na formação de professores. Era uma instituição simples em organização, em que o gestor também era o docente e o ensino era focado nos conteúdos a serem lecionados na prática, sem uma formação didática-pedagógica do profissional. Em 1849, essa instituição é fechada e dá espaço a um regime de professores adjuntos, com foco no ensino da prática e não da teoria. Em 1859, é criada uma nova escola normal. Esse processo de instabilidade ocorre em todas as províncias e a estabilidade inicia-se em meados de 1870.

Um marco desse processo no Brasil é a reforma da escola normal do Estado de São Paulo. Ela ocorre em 1890, com o início da república, e este modelo é ampliado em todo o país, se tornando referência a ser seguida. Com um foco na preparação dos professores, as

escolas normais começaram a contemplar teoria e prática, buscando a excelência na formação com foco maior na prática. Para isso, atrelada às escolas normais, havia as escolas modelos que se dedicavam a essa formação (SAVIANI, 2005). Segundo Ranghetti (2018) a duração da capacitação era de aproximadamente dois anos.

Ranghetti (2018) assinala marcos importantes na educação no Brasil. Na década de 1920 surge o movimento da Escola Nova, em 1924 a Associação Brasileira de Educação (ABE) e em 1930 o Ministério da Educação e da Saúde Pública. Em 1953, o nome deste é atualizado para Ministério da Educação e Cultura. Saviani (2005) aponta como outro evento importante da formação profissional docente, o processo de profissionalização dos professores. Tem como referência para esse momento as reformas do ensino no Distrito Federal, em 1932, e de São Paulo, em 1933. A primeira tem como menção Anísio Teixeira, enquanto a outra, Fernando de Azevedo. A concepção da reforma é de melhorar a capacitação dos profissionais, principalmente pelo experimento e cientificidade. Anísio Teixeira constrói a ideia de programa contemplando cursos: de fundamentos profissionais; específicos de conteúdo profissional; e de integração profissional. A capacitação profissional sai da escola normal e vai para a escola de professores. Saviani (2009) aponta que com a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Brasil, cursos de formação em bacharelado e licenciatura são disponibilizados, ampliando o processo de capacitação. Ranghetti (2018) e Scheibe (1983) discorrem que neste ano também inicia o primeiro curso de Pedagogia no país regulamentado pelo Decreto-Lei nº 1.190 de 1939. Este instituiu o currículo básico “padrão federal” no esquema 3+1, em três anos se formava Bacharel e com mais um ano, licenciado. Este modelo durou de 1939 a 1960.

Ranghetti (2018) relembra que nesse período a industrialização impactava positivamente a necessidade da formação escolar das pessoas, valorizando a formação inicial no país. Além disso, em 1946, pela Lei Orgânica do Ensino Normal, a formação foi dividida em dois momentos de 04 e 03 anos consecutivamente, havendo no primeiro o foco na capacitação teórica, parecido com as antigas escolas normais e no outro momento abrangendo a formação pedagógica experiencial. Neste, houve a especificação da habilitação dos administradores escolares e os profissionais da educação na infância. Os primeiros currículos das escolas normais e do curso de Pedagogia visavam que o professor apenas conhecesse o conteúdo a ser ensinado, mantendo o padrão e reproduzindo a ideologia dominante, assim, a alienação e submissão dos alunos e professores.

Com o golpe militar em 1964, Saviani (2005) aponta que a educação também sofreu mudanças, gerando assim outro marco na construção dessa capacitação no país. A formação

de professores para o ensino normal foi incorporada ao curso de Pedagogia. Em 1971, mudaram a divisão do ensino de primário (quatro anos) e médio (primeiro período de quatro e segundo período de três anos); para primeiro grau (oito anos) e segundo grau (quatro anos). Tendo no segundo grau um ensino profissionalizante, abrangendo a habilitação em magistério, substituindo as escolas normais. Lacunas ainda eram percebidas nessa formação e para resolver os pontos de fragilidade foram criados os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) visando à capacitação inicial e continuada dos profissionais.

Sobre o Ensino Normal, Ranghetti (2018) discorre que, em 1970, era equiparado aos cursos técnicos existentes, reduzindo, assim, a importância da formação de professores a nível superior. Em 1980, houve a mudança da estrutura do curso de Pedagogia. A formação de professores começou a atender duas principais frentes: licenciados especialistas, como administradores, supervisores e inspetores educacionais; e professores da EI e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Saviani (2011) aponta que os dilemas relacionados à formação de professores, desde o século XIX, resumiam-se em duas vertentes: modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e modelo pedagógico-didático. Em suma, a primeira apresenta o foco na formação conteudista, na disciplina específica que o professor irá lecionar e a segunda inclui a formação pedagógica e experiencial para a habilitação do professor. O primeiro modelo foi mais utilizado na formação superior e o segundo na formação do curso de magistério. Os dois modelos podem ser identificados até os dias atuais em algumas instituições.

Em 1996, os estudos a respeito da formação de professores ainda estavam em pauta. Uma das questões destacada por Saviani (2005) era a quantidade de profissionais com formações em nível médio e superior. A grande parte dos profissionais da EI era habilitada apenas no magistério, com uma formação mais técnica. Com isso a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), coloca como formação mínima para a carreira de docente do Ensino Fundamental e Médio a Formação Superior.

Os cursos de licenciatura devem ter a duração de quatro anos, sendo necessária além da carga horária teórica, a realização de estágios para a obtenção do diploma de conclusão. A LDB (BRASIL, 2009), por meio da lei 12.056, ampliou a possibilidade da capacitação dos profissionais de magistério, ao regularizar a formação por meio de recursos e tecnologias de educação à distância. Barreto (2015) discorre que isso amplia a possibilidade e acessibilidade à formação.

A partir dos anos 2000 o MEC assume papel ativo na formação dos profissionais da Educação, culminando na equiparação dos diplomas de ensino presencial e a distância em 2005; a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006; o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007; e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) em 2009. Todas as ações em prol da formação dos profissionais da educação (BARRETO, 2015).

Barreto (2015) aponta que o movimento de unificar a formação de professores em nível superior seguiu uma tendência mundial ao exigir mais do que a formação técnica em magistério, em nível médio. Porém, pela lei conter uma escrita passível de questionamento e abertura para outras interpretações, a exigência não foi totalmente concretizada. Assim, em 2013 o texto da LDB é modificado e mantém o aceite a formação em nível médio para os profissionais de EI e anos iniciais do Ensino Fundamental. A concepção foi bem aceita pelos entes federados, uma vez que, justificavam dificuldade em pagar o piso salarial da classe que foi estabelecido, em 2008. Mas podemos pensar em um retrocesso e uma desvalorização profissional acarretada, ou melhor, escancarada com esse tipo de decisão que recua o desenvolvimento e não gera melhoria no processo de formação de professores.

Mesmo a Pedagogia sendo um curso bem procurado, muitas críticas são tecidas a ela, como aponta Santos (2008), principalmente em relação a sua eficácia na formação de profissionais de educação docentes e não-docentes. Oliveira e Leiro (2019) apontam como lacunas temáticas relacionadas à gestão educacional, normas jurídicas que regulamentam a educação e pela atuação profissional. Entendemos os docentes como aqueles que de fato atuam dentro de sala de aula, sendo professores. Já os não-docentes são aqueles que trabalham fora da sala de aula, em cargos como inspeção, gestão e orientação escolar. Santos (2008) traz que há a defesa da divisão da formação entre Normal Superior para a formação de docentes e a Pedagogia para a formação de não-docentes, podendo assim especificar mais os conhecimentos. Contudo, analisando o histórico, seria mais um retrocesso, realizando novamente uma formação incompleta e necessitando sempre de uma complementação caso o profissional queira assumir um cargo de gestão, por exemplo.

Barreto (2015) problematiza que a ampliação de acesso não garante a melhoria do ensino da educação básica, tampouco a qualidade dos cursos de formação. Nos dez primeiros anos após a promulgação da LDB (2013) a formação dos professores foi quase integralmente migrada para o ensino superior. O maior crescimento ocorreu nos cursos de licenciatura, principalmente em Pedagogia, nas instituições privadas e na modalidade EaD. Segundo o INEP, em 2019 a Pedagogia ainda foi o curso mais procurado no ensino superior,

principalmente na modalidade EaD (BRASIL, 2020 (b)). Entretanto, dois pontos são levantados por Barreto (2015) como preocupantes nesse tipo de ensino: o foco no lucro e não na qualidade de ensino, e o baixo investimento em pesquisas para acompanhar a ampliação dos cursos.

O foco no trabalho permeia o ensino no Brasil até os dias de hoje, podemos perceber isso ao analisar projetos que, incorporados ou ocorrendo concomitantemente com a formação básica, capacitam o estudante ao mercado de trabalho. Além disso, a reforma do Ensino Médio de 2017 confirma essa ideia ao incorporar a área de conhecimento Formação Técnica e Profissional ao currículo (BRASIL, 2022). Com isso, o aspecto de expressão do ser tem sido reduzido. Ademais, fica claro ao haver a redução de aulas de Artes, Filosofia e Sociologia no currículo, que os espaços de reflexão, existência e vivência do ser são cada vez mais suprimidos, privilegiando a informação, muitas vezes descontextualizada. Esse ponto de redução da expressão do ser também é percebido como uma das maiores críticas ao ensino EaD, modalidade de ensino que representa 53,3% das matrículas em 2019 segundo o INEP (BRASIL, 2020 (b)). Além dessa, priorizar fatores como privilegiar o conhecimento teórico, o esquecimento do corpo, o foco no lucro, e a descontextualização do ensino também são críticas a este modelo.

As formações em EaD são questionadas inclusive na UAB e PARFOR. Segundo Barreto (2015), as principais críticas estão relacionadas à mecanização das universidades, principalmente privadas, que em prol do lucro, diminui a qualidade da formação. Um exemplo é o despreparo dos profissionais responsáveis pela formação de novos professores, gerando um impacto negativo nas demais esferas. Esse ocorre, pois, o professor que se forma nessas condições oferece uma formação precária aos seus alunos e/ou precisará investir em formação complementar para estar preparado para o trabalho docente. Além disso, no começo, o ensino EaD ainda não apresentava um modelo consolidado, ocorrendo na prática apenas a reprodução do padrão presencial. Ao utilizar um modelo único, desconsidera a diversidade regional, o que constrói um ensino descontextualizado.

Barreto (2015) problematiza questões relacionadas à formação. Algumas áreas específicas, como por exemplo, a EI ou a gestão são contempladas apenas pelo curso de Pedagogia, dentre as licenciaturas. Além disso, nesses cursos a evasão é alta e os concluintes nem sempre se mantêm na docência, principalmente na educação básica. Segundo o INEP, a taxa de desistência acumulada de 2010 a 2019 é de 59% em todos os cursos de formação de professores (BRASIL, 2020 (b)).

A mudança de ambiente de trabalho e não permanência na educação, segundo Barreto (2015), ocorre principalmente devido a oportunidades profissionais mais vantajosas fora da educação. Para isso, é importante rever as políticas educacionais, muito além do que a formação inicial, ou seja, é necessário manter os profissionais na docência. Repensar a política salarial, condições de trabalho, progressão na carreira, entre outras questões atreladas ao plano de carreira, se fazem necessárias para transformar a educação em um ambiente atrativo aos profissionais.

Ranghetti (2018) aponta que apenas em 2005 as diretrizes para o curso de Pedagogia começam a ser regulamentadas, processo concretizado pela Resolução CNE/CP nº1 de 2006. A formação em Pedagogia passa então a fundamentar-se na construção teórica e prática de conhecimentos e habilidades pautados nos princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Ela mantém-se até hoje, uma vez que as resoluções CNE/CP nº 02/2015 e Resolução CNE/CP nº 02/2019, não revogaram esses princípios. Libâneo et. al. (2022) discorre que a Resolução CNE/CP nº 01/2006 não atende mais a formação dos profissionais atuantes na EI e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Barreto (2015) e Crespi e Nóbile (2018) advertem que os problemas relacionados à formação de professores são históricos em nosso país. Exemplo disso é a generalidade que o curso de Pedagogia tenta formar, assim como a preocupação apenas nas disciplinas específicas que ocorrem nas demais licenciaturas, deixando em segundo plano a formação pedagógica dos futuros educadores. Aspectos também discutidos por Libâneo et. al. (2022) ao discorrer que a Pedagogia ainda está resumida à docência e a formação apenas dessa prática profissional, havendo um prejuízo a formação de extensões dessa profissão, como a gestão e a coordenação pedagógica. Fato que gera uma redução da importância dessas práticas fora de sala de aula e uma capacitação fragilizada dos conteúdos a cerca desses conhecimentos.

Barreto (2015) e Crespi e Nóbile (2018) discutem que os conhecimentos teóricos e práticos não interagem na formação, dificultando o preparo do profissional para sua atuação. Como estratégia para modificar essa realidade o MEC formula, em 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que teve como ideia inicial complementar a formação dos graduandos em licenciatura por meio da prática em parceria com instituições públicas da educação básica. Assim, seria possível tentar articular teoria e prática desde a formação superior. Porém, essa realidade ainda não foi resolvida na formação dos profissionais da educação.

Por meio da LDB (2013) há a determinação de que todos os entes federados tivessem responsabilidades na formação de professores, o que favoreceu a construção de programas como o PIBID. O perfil do profissional de educação tem sofrido mudança em todo seu histórico, não sendo constituído pelas categorias sociais mais altas. Barreto (2015) aponta que o tempo de escolarização e os salários são proporcionais à idade da clientela atendida, ou seja, os menores salários e tempo de capacitação profissional estão nos profissionais que atendem a EI, e os maiores no ensino superior. Nas parcelas menos remuneradas encontra-se um público maior de mulheres não brancas.

Saviani (2011) faz uma reflexão sobre a formação de professores que desde 1930 tenta incorporar a formação pedagógica aos profissionais, porém ainda não apresenta uma eficiência para as questões educacionais no país. Isso ocorre principalmente por uma escassez de políticas de formações que forneçam o básico para a profissão no país. As legislações são feitas a partir de uma análise da realidade, entretanto não apresenta soluções satisfatórias para os problemas existentes. Costa *et. al.* (2020) reflete que o governo frequentemente não investe na formação de professores devido a um viés político. Dessa maneira, continuamos a formar técnicos educacionais que conseguem executar a função, mas não professores com uma consistente base teórica que possa lhes dar autonomia para tomar decisões, criticar e decidir sobre práticas inovadoras. Assim, fica mais distante a realidade em que eles consigam ir além do que são orientados, sendo educadores que entendem a base do saber e refletir sobre ele, apresentando uma criticidade sobre a educação.

Saviani (2011) aponta que é possível trabalhar em prol de uma formação de professores mais sólida e que prepare de fato o profissional para atuar na área. Para isso mudanças na percepção da educação, políticas de formação e parceria entre as instituições de desenvolvimento e estágio se fazem necessárias. É importante construir uma política de formação em longo prazo, com instituições de educação superior focadas na concepção de professores cultos em cursos de longa duração com pesquisa e ensino. Nessas há a necessidade de estágios que propiciem a articulação de teoria e prática no dia a dia do profissional. Costa et al. (2020) aponta a formação continuada em serviço como uma parte importante para aprimoramento contínuo dos professores. Contudo, além da formação, é necessário repensar a carreira, principalmente na jornada de trabalho e remuneração, para que este profissional se forme e permaneça na educação, sendo valorizado e podendo exercer um trabalho com qualidade.

Perceber o processo de formação de professores em nosso país se faz necessário para entender como foi construída a concepção do cargo de gestor escolar, categoria profissional

de interesse da pesquisa, e principalmente a formação destes. Todo esse processo impacta a constituição, valorização e capacitação dessa classe. O curso de Pedagogia, dentre as licenciaturas, é a opção de formação superior possível para assumir os cargos de Professor de Educação Infantil (PEI) e Professor de Educação Básica (PEB) na EI e um dos pré-requisitos para o cargo de Gestor Escolar nessa etapa de ensino. Assim, conhecer a trajetória deste curso no Brasil é extremamente relevante para este estudo.

3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

A formação superior mais procurada para a formação de professores no Brasil, segundo o INEP, é a Pedagogia (BRASIL, 2020 (b)). Na EI, apenas duas formações são possíveis para se tornar professor regular: Ensino Médio na modalidade Normal e Licenciatura em Pedagogia. Em 2013, o INEP apontou que entre os professores da EI 60% tinham formação em nível superior, no Ensino Fundamental esse número é de 72,4% e no Ensino Médio esse valor era de 92,7%. Já em 2019, a pesquisa apontou que 68% dos profissionais atuantes na Educação Básica possuem formação superior (BRASIL, 2020 (b)). Assim, é possível perceber que os profissionais que possuem formação superior são maioria, mas os que ainda não possuem representam um número significativo. Com essas informações, conhecer a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, se faz necessário para auxiliar na compreensão de como se consolidou a formação desses profissionais no país.

Para tanto, revisitamos a história de formação de professores nos anos de 1930. Segundo Sokolowski (2013), a população brasileira clamava pela universalização da educação. Com isso, o governo precisou, além de ampliar os espaços físicos, construindo novas escolas, capacitar os profissionais para executar o serviço docente. Profissionais de Educação solicitavam a abertura de uma Universidade no Brasil. Como resultado do movimento, foram construídas a USP, em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, em 1935. O primeiro curso de Pedagogia no Brasil foi regulamentado em 1939, assim como outras licenciaturas, na Faculdade Nacional de Filosofia.

Nos primeiros anos, o foco era na formação técnica dos profissionais. A dinâmica do curso ocorria em dois processos: três anos para formação de bacharéis em Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física e Química; e um ano adicional para receber o título de licenciado ao se aprimorar em didática e práticas de ensino, conhecido como o modelo 3+1. Eram cursos diferentes e distintos, todavia, o bacharel em Pedagogia precisaria estudar apenas essas duas disciplinas adicionais para receber o título de licenciado.

Isso ocorria, pois, as demais disciplinas já haviam sido realizadas em sua formação de bacharel em Pedagogia, podendo eliminá-las nessa formação complementar. Entendia-se que os bacharéis poderiam assumir cargos administrativos e os licenciados assumir aulas na formação dos profissionais da Escola Normal (BRASIL, 2005; AGUIAR et. al., 2006; SOKOLOWSKI, 2013; CRESPI e NÓBILE, 2018).

O decreto-lei nº 1190 (1939) que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia descreve as disciplinas do curso de Pedagogia e a complementação de Didática assim:

SECÇÃO XI **Do curso de pedagogia**

Art. 19. O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de matemática.
2. História da filosofia.
3. Sociologia.
4. Fundamentos biológicos da educação.
5. Psicologia educacional.

Segunda série

1. Estatística educacional.
2. História da educação.
3. Fundamentos sociológicos da educação.
4. Psicologia educacional.
5. Administração escolar.

Terceira série

1. História da educação.
2. Psicologia educacional.
3. Administração escolar.
4. Educação comparada.
5. Filosofia da educação.

SECÇÃO XII **Do curso de didática**

Art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:

1. Didática geral.
 2. Didática especial.
 3. Psicologia educacional.
 4. Administração escolar.
 5. Fundamentos biológicos da educação.
 6. Fundamentos sociológicos da educação
- (BRASIL, 1939, p.1).

Sokolowski (2013) e Aguiar et al. (2006) evidenciam que essa cisão de formação da Pedagogia e da Didática, enfatizava a diferença de conhecimento do servidor administrativo e docente. Enquanto a formação em pedagogia era focada na capacitação de profissionais técnicos, principalmente do Ministério da Educação, a formação em didática visava os docentes. Crespi e Nóbile (2018) lembram que o termo “técnico em educação” foi a nomenclatura atribuída aos bacharéis em Pedagogia no Decreto-Lei 1.190/1939.

Em 1961 foi construído um currículo mínimo para o curso de bacharel em Pedagogia, contendo sete disciplinas básicas que deveriam conter em todos os cursos e dois adicionais de acordo com o interesse da instituição. Crespi e Nóbile (2018) citam essas disciplinas de acordo com a LDB nº 4.024/1961:

Psicologia da Educação; Sociologia Geral; Sociologia da Educação; História da Educação; Filosofia da Educação e Administração Escolar. Entre as matérias opcionais estavam: Biologia; História da Filosofia; Estatística; Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica; Cultura Brasileira; Educação Comparada; Higiene Escolar; Currículo e Programas; Técnicas Audiovisuais de Educação; Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Escolar. (CRESPI; NÓBILE, 2018, p. 323).

O currículo mínimo facilitaria o processo de transferência de instituição de ensino e padronização da formação. Todavia, o modelo de formação distinta de bacharelado e licenciatura foram mantidos. Em 1962, foi estipulada como disciplinas vinculadas a licenciatura em Pedagogia: Psicologia da Educação, Administração Escolar e Estágio Supervisionado em Didática e Prática de Ensino. (BRASIL, 2005; SOKOLOWSKI, 2013; CRESPI; NÓBILE, 2018).

No período da Ditadura, a partir de 1960, foram construídas parcerias internacionais para investimentos na educação. Essas basicamente ocorriam visando a manutenção das questões capitalistas e de interesse internacional. Assim, em 1968, foram adicionadas ao currículo mínimo da formação as habilitações facultativas em áreas de necessidade ao mercado como Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração Educacional. Essas dariam o título de Especialistas a quem as realizasse, como os cursos de pós-graduação atuais. Em 1969, foi definido que não haveria mais diferenciação na Pedagogia, formando então sempre licenciados. Estes poderiam, além de trabalhar nas Escolas Normais, formando professores para a Educação Primária, também atuar como professores nesses anos Iniciais de escolarização. (BRASIL, 2005; SOKOLOWSKI, 2013; CRESPI; NÓBILE, 2018).

A partir de 1980, o interesse e preocupação com a formação de professores ganha espaço na Pedagogia e nos profissionais de educação. Movimentos de educadores começam a crescer e entidades como a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) surgem. Esta que teve sua formação em 1983 dá origem em 1994 a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que atua ainda hoje. (BRASIL, 2005; AGUIAR et al., 2006; SOKOLOWSKI, 2013).

O campo do trabalho e a influência internacional entusiasmaram mudanças na educação nos anos 1990. O neoliberalismo, que também estava presente em todo o mundo, baseou as mudanças nas políticas educacionais visando principalmente à inserção do docente

no campo do trabalho, não priorizando mais a formação humana básica de outrora. Transformando a educação em uma mercadoria. (SOKOLOWSKI, 2013; CRESPI; NÓBILE, 2018).

O neoliberalismo é um conceito amplo, ainda discutido entre os cientistas sociais, que abarca ideais políticos, econômicos e sociais. Influencia todos os aspectos da sociedade, incluindo a educação. Começou a ser discutido em 1938, no Colóquio Walter Lippmann, ganhando maior visibilidade e adeptos após a quebra da bolsa de valores de Nova Iorque em 1929 e o fim da 2ª guerra mundial em 1945. Tendo no governo ditatorial de Augusto Pinochet, no Chile, em 1970, a primeira experiência prática. A base deste conceito está no livre mercado e redução da influência econômica e de planejamento do estado. Assim, há a possibilidade de privatizações, ampliando a participação da iniciativa privada e redução da máquina estatal na economia. (ANDRADE, 2019).

Feenberg (2015) aponta cinco principais impactos do neoliberalismo na educação:

- a) maior investimento das pesquisas pela iniciativa privada e menor pela pública, podendo enviesar o resultado de acordo com o interesse do financiador;
- b) “desprofissionalização” do ensino, com menores investimentos na formação e plano de carreira de professores, impactando negativamente a manutenção de bons profissionais e conseqüentemente a formação dos próximos;
- c) responsabilização financeira maior do estudante sobre a sua formação, podendo gerar grandes dívidas aos estudantes ou a busca por formações mais baratas;
- d) burocratização das universidades, favorecendo maiores interesses no preenchimento de papel e manutenção da empresa educacional ao invés da formação de profissionais;
- e) expectativa da automação do serviço educacional, pensando modelos rígidos e rentáveis na formação, esquecendo que a educação, ao envolver pessoas, não pode ser automatizada oferecendo um caminho e esperando um resultado exato.

Este aspecto também é citado por Laval (2003) ao relatar os modelos padronizados de educação, comercializados como produtos educacionais visando uma redução de custo ao ser utilizado por vários alunos e por vários anos.

A Educação, em um mundo regido pelo neoliberalismo, é percebida como um fator de desenvolvimento econômico, atraindo olhares não só do país, mas de todo o mundo para favorecer o desenvolvimento econômico e ampliar potencial de trabalho. Assim, mudanças foram realizadas para a capacitação do discente e dos docentes (BRASIL, 2005; EVANGELISTA; TRICHES, 2008; SOKOLOWSKI, 2013; CRESPI ; NÓBILE, 2018). Laval

(2003) aborda que no neoliberalismo o foco da escola é na capacitação do futuro trabalhador. Tudo que não for útil a essa capacitação é percebido como supérfluo. A escola serve ao mercado capacitando os profissionais do futuro e minimizando o seu potencial cultural. Há uma desvalorização tanto no papel da escola, quanto dos professores e das famílias.

É nesse ambiente que a LDB é criada e o curso de Pedagogia novamente repensado, assim como a construção do Curso Normal Superior. Esse habilitaria para basicamente as mesmas funções que a Pedagogia para atuação nos anos iniciais da Educação Básica: em curto espaço de tempo e com valor inferior de formação. Contudo, em 2009, foi extinta essa possibilidade, retornando à formação ao curso de Pedagogia. Além disso, foram realizadas modificações nos cursos para atender a formação dos profissionais que atuam na EI e Ensino Fundamental 1, principalmente devida a alta taxa de analfabetismo no Brasil. (BRASIL, 2005; SOKOLOWSKI, 2013; CRESPI; NÓBILE, 2018).

Essas mudanças sociais e culturais expandiram o atendimento educacional, impactando na necessidade de mudança na formação dos professores para atender melhor essa clientela que apresentava uma diversidade maior de concepções e realidades. Isso ocorreu na necessidade de capacitação de profissionais que poderiam atuar em áreas administrativas da educação. Muitos se formaram após aprenderem suas funções na prática. O que impactou o equilíbrio de teoria e prática na construção dos cursos, mantendo formações tecnicistas e com baixo investimento em aprendizagens experienciais. (BRASIL, 2005).

O foco principal no histórico do curso compreende os processos educativos formais e informais, educação de crianças nos anos iniciais e a gestão educacional. Processos de ensinar, aprender e gerir as escolas permearam o seu desenvolvimento (BRASIL, 2006). A construção e desenvolvimento do curso de Pedagogia no país compreendem as DCNs de 2002, 2006, 2015 e 2019. Estas foram realizadas após amplas discussões de entidades como ANFOPE, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) e ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). As diretrizes especificam a base da construção do curso, fatores como carga horária mínima, ênfases de formação, objetivo do curso, necessidade de estágio, perfil do profissional a ser formado e organização do curso. Isso possibilita flexibilidade à instituição na formação, mas ao mesmo tempo permite que os profissionais se formem com o mínimo necessário para a execução do cargo. (BRASIL, 2006; AGUIAR et al., 2006; SOKOLOWSKI, 2013; CRESPI; NÓBILE, 2018).

A DCN de 2002 é uma produção sucinta e compreende princípios, fundamentos e procedimentos estruturais da educação geral, baseados no Neoliberalismo. A formação de

professores era concebida a partir de habilidades e competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Houve a separação dos cursos de Licenciatura e Bacharelado; ampliação da carga horária, havendo uma obrigatoriedade no currículo de momentos teóricos e práticos, articulando esses saberes; cursos plenos, não possibilitando mais cursos de curta duração; além de adotar como modelo oficial de formação a Pedagogia das Competências.

Já as DCNs de 2006, compreendem exclusivamente os cursos de Pedagogia no Brasil. O perfil do graduado em Pedagogia abarca aspectos teóricos e práticos referentes: à docência na Educação Básica e nas disciplinas pedagógicas da Educação Profissional; aos serviços e apoio escolar; a Gestão Educacional; aos processos educativos escolares e não escolares; aos processos administrativos, de planejamento e avaliação; a políticas educacionais públicas e institucionais; além de produção de conhecimento científico e tecnológico educacional (BRASIL, 2006). Em 2015, as DCNs possibilitaram cursos de formação pedagógica para bacharéis graduados e cursos de segunda licenciatura para a formação continuada, ampliando assim a formação de profissionais para a educação, preenchendo as lacunas da ausência de professores atuantes.

As DCNs de 2019 compreendem a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e estabelecem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada). Houve a inserção de conhecimentos atrelados à escolarização de indígenas, quilombolas, jovens e adultos, pessoas com necessidades educacionais especializadas, questões étnico-raciais, educação a distância, além de tecnologias da educação. Já em 2020 há Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituição da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada).

Barreto (2015) defende a necessidade da inclusão do licenciado na prática da função. Mas, o histórico do curso de Pedagogia, por exemplo, conta com profissionais que buscam a formação superior após a sua inserção no mercado de trabalho, o que pode impactar na não compreensão da articulação entre teoria e prática pelo trabalhador estudante. Isso pode ser entendido também como formação inicial em serviço, uma vez que a prática antecede a teoria. Essa realidade também está presente na execução do cargo de gestor escolar, como percebido por Santos e Keller-Franco (2020), havendo uma aprendizagem superior e inicial na rotina laboral ao invés da capacitação formal. A interação e formação tanto daquele que está na graduação, como daquele que está na prática, deve ocorrer concomitantemente. A teoria e a prática se complementam nesse desenvolvimento profissional.

Profissionais de educação têm, cada vez mais, investido em capacitação em gestão, demonstrando a necessidade de especializações, ampliando essa formação administrativa e de gestão escolar às demais licenciaturas (BRASIL, 2006). Mas, como dito por Evangelista e Triches (2008), Saviani (2011), Sokolowski (2013), Crespi e Nóbile (2018) e, Libâneo et al. (2022), percebe-se que ainda são necessárias mudanças nessa “pedagogia alargada” para capacitar o profissional a trabalhar com toda a multiplicidade encontrada hoje em dia na educação. Essa diversidade, além das salas de aulas, também é percebida na execução do cargo do gestor, como é dito por Evangelista e Triches (2008), Santos e Keller-Franco (2020), ao relatarem a necessidade de capacitação desse profissional para o trabalho com todos os atores educacionais de maneira democrática, participativa e atuante.

Conforme apontado por Evangelista e Triches (2008) e Crespi e Nóbile (2018), o licenciado em Pedagogia pode assumir cargos e funções relacionadas à docência, supervisão, gestão, inspeção e orientação escolar em toda a Educação Básica e Superior. Contudo, uma crítica as Diretrizes é a ausência de disciplinas mínimas para a formação do licenciado em pedagogia, apresentando apenas eixos estruturantes e habilidades teóricas e práticas.

3.3 FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES

Ao se pensar na formação de professores, imediatamente lembra-se do profissional atuante em sala de aula regular. Entretanto, é necessário ampliar a percepção de que este não é o único espaço de ação do profissional graduado em licenciatura. Santos, Barros e Santos (2016) trazem que o professor que inicia sua vida profissional na gestão educacional pode vivenciar dificuldades, principalmente por não ter capacitação para tal área em sua formação inicial. Ademais, os autores apontam e Fernandez (2016) confirma que a capacitação específica nos cursos de licenciatura para a função de gestão não é recorrente.

Essa capacitação específica é uma temática com menos estudos do que a formação dos professores atuantes em salas de ensino regular. Anteriormente, os cursos contemplavam a habilitação no campo de trabalho específico. Abdian, Hojas e Oliveira (2012), ao relatarem o histórico das formações em Pedagogia, apontam que atualmente a habilitação em área específica não é mais necessária, uma vez que, os atuais cursos de Pedagogia abrangem aspectos pedagógicos, de gestão, inspeção e supervisão. Sousa e Gouveia (2010) explanam que em seus estudos não encontraram necessidade de formação complementar para a execução da função dos gestores educacionais. Entretanto, Oliveira e Vasquez-Menezes (2018) indicam que ainda são necessárias mais pesquisas nesse âmbito. É importante pensar

que ainda atuam profissionais formados na época das habilitações, que durante a sua formação básica não houve contato nenhum com a gestão escolar, caso não tenha escolhido essa capacitação.

Ao analisar o histórico da formação de gestores no Brasil, Santos e Keller-Franco (2020) apontam que os professores eram responsáveis por toda organização do ensino, abrangendo questões pedagógicas, administrativas e de gestão. Saviani (2005) relata que em 1835 foi construída a primeira escola normal no país, responsável pela formação de professores. Era uma instituição simples, em que o gestor também era o docente, e o ensino era focado nos conteúdos a serem ensinados na prática, sem uma formação didática-pedagógica do profissional. A execução do cargo de gestor já era subestimada, uma vez que, tinha sua execução compartilhada a ação de lecionar. A sobrecarga e acúmulo de atribuições já eram percebidos como inerentes ao cargo.

Santos e Keller-Franco (2020) relatam que em 1883 há a especificação do cargo de gestor educacional, mas não há definição de sua formação acadêmica. Há um aprimoramento neste período da formação de professores, mas não de gestores. Fernandez (2016) realiza um levantamento histórico sobre a formação do gestor no Brasil. A autora aponta que desde 1930 a demanda dessa formação é apontada como necessária. Inicialmente ocorria em um curso de dois anos após a formação na Escola Normal, além de ter como pré-requisito experiência de três anos de docência.

Fernandez (2016) aponta que em 1939 o curso de Pedagogia se dissemina no país, mas com a formação voltada para a prática de ensino. Era exigida a formação pedagógica apenas para os gestores das escolas básicas, o que não ocorria nas escolas de ensino médio. Santos e Keller-Franco (2020) relatam que apenas em 1946 é definida a formação mínima para o cargo de gestor, formação inicial em Pedagogia e complementação com especialização, entretanto, não se define qual seria essa especialização. Se considerarmos que em 1835 inicia-se a formação de professores no Brasil, e só em 1946 se define uma formação para os gestores, foram 111 anos para ocorrer essa especificação. Todavia, discussões a respeito dessas ocorrem até os dias de hoje.

Fernandez (2016) e Santos e Keller-Franco (2020) relatam que em 1962 o curso de Pedagogia era generalista, abrangendo matérias de administração escolar. Em 1968, o entendimento a respeito do curso mudou para uma base comum e outra diversificada. Com a LDB (BRASIL, 1996) da Educação Nacional, a formação exigida para os cargos de gestão escolar foi formalizada em cursos de Pedagogia ou pós-graduação. Mesmo iniciando a discussão em 1946, só foi consolidada em 2006.

Oliveira, Martins e Duarte (2018) e Fernandez (2016) relatam sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Este aponta duas principais fragilidades da gestão educacional no Brasil: escassa formação específica dos gestores e a indicação política como principal forma de provimento ao cargo. Santos e Keller-Franco (2020) apontam que em 2015 a formação básica do gestor foi ampliada para as graduações em licenciatura. Para auxiliar nessa formação, Oliveira, Martins e Duarte (2018) apontam que a estratégia foi o ensino na modalidade à distância. Analisando a construção histórica da formação, de professores e gestores, ficam evidentes tensões políticas e sociais, assim como baixo investimento na educação.

Na resolução nº 02 de 2015 sobre as DCN para formação inicial e continuada dos licenciados, define-se os profissionais de educação como:

Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância). [...] (BRASIL, 2015, p. 4)

No capítulo III, que trata do egresso da formação inicial e continuada, faz parte das diretrizes expressas pela Resolução, em seu art. 8º, inciso IX, que os egressos provenientes dos cursos de formação inicial em nível superior deverão estar aptos a “atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais” (BRASIL, 2015, p. 8). Também, de acordo com inciso X, art. 8º, deve estar qualificado para “participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico” (BRASIL, 2015, p. 8).

Sobre a formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, correspondente ao capítulo IV, de acordo com o art. 10, parágrafo único, “As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino [...]” (BRASIL, 2015, p. 9). Tais atividades do magistério, englobam, de acordo com os incisos I e II do art. 10, “planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional” (BRASIL, 2015, p. 9).

A formação eficaz de gestores educacionais contempla vários aspectos. Além das questões teóricas, como legislações e teorias de gestão, apontados por Luck (2009 (a)), o desenvolvimento de habilidades sociais também é essencial. Aqui, seguindo a percepção de Caballo (2003), pensa-se na necessidade de habilidades sociais, que são comportamentos essenciais para a realização de uma relação interpessoal bem-sucedida. Santos, Barros e Santos (2016) corroboram a ideia ao trazer o relacionamento interpessoal como base do trabalho. Novamente percebem que há um baixo investimento do desenvolvimento desse aspecto nos cursos de graduação. Santos e Keller-Franco (2020) apontam a importância de se entender qual o modelo de escola a ser construída para se pensar a formação dos gestores.

Santos, Barros e Santos (2016) relatam a escassez na capacitação específica para gestores nas formações iniciais até hoje. Percebido também nas falas de Oliveira, Martins e Duarte (2018), Fernandez (2016) e Santos e Keller-Franco (2020) ao apontarem a necessidade de capacitação profissional específica. Assim, como o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) ao evidenciar a fragilidade relacionada à formação específica dos gestores (OLIVEIRA; MARTINS; DUARTE (2018); FERNANDEZ (2016)). A baixa produção de estudos a respeito demonstra reduzido interesse na categoria profissional, o que pode facilitar a baixa procura por esse ambiente de trabalho, promovendo o segundo ponto abordado pelo PNE de ampla indicação política para investimento ao cargo, ao não haver profissionais que busquem tal carreira. Este fato pode prejudicar a capacitação e sua execução.

Analisando a questão histórica da formação de gestores no Brasil, é possível perceber que ela foi pensada em segundo plano, vinculando a capacitação à execução do próprio cargo. Tal realidade pode ser percebida até os dias atuais com estudos que apontam a necessidade de complementação da formação inicial para a realização das funções de gestão. Contudo, só é percebida tal necessidade pelo professor ao assumir a função. Essa complementação pode ocorrer por meio da Formação Continuada: em serviço, por meio de cursos de curta e longa duração, leituras da legislação vigente, grupos de discussão da realidade escolar com outros diretores, entre outras.

3.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES

A Formação Continuada pode ser entendida como toda estratégia, formal ou não formal, de aprimoramento contínuo e reflexivo após a formação inicial (NASCIMENTO et al., 2020). Ela é assegurada pela LDB, apresentando a seguinte descrição:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 13).

Sendo assim, a execução de estudos e aprendizagens diárias em serviço, cursos de aprimoramento e pós-graduação, além de qualquer estratégia que possa possibilitar desenvolvimento da carreira pode ser percebida como uma formação continuada, gerando uma complementação da primeira capacitação formal do profissional.

Na resolução nº 01 de 2020, sobre a formação continuada dos licenciados, conta como tema a ser contemplado na formação, relativo à gestão:

VII - Desenvolvimento de capacidade gestora (gestão inclusiva e democrática) de equipes, instituições e redes de ensino, de forma a construir e consolidar uma cultura institucionalizada de sucesso e eficácia escolar para todos os alunos e membros das equipes, levando em consideração as características institucionais, as normativas, os costumes, o contexto sociocultural das instituições e das redes de ensino, bem como a sua clientela e o seu entorno; (BRASIL, 2020 (c)).

O MEC (BRASIL, 2020 (a)) em seu Guia para Gestores Escolares com orientações para a formação continuada recomenda que parte dessa seja feita por meio de capacitações regionais e/ou municipais a respeito da construção de pautas a serem trabalhadas com os demais discentes. Entretanto, não recomenda que profira formações aos professores que trabalham com ele sobre os componentes curriculares.

Na primeira década dos anos 2000 um dos programas mais procurados para a realização da formação continuada dos gestores era o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão). Realizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), o Progestão se mantém ativo até os dias de hoje, sendo organizado em dez módulos com cadernos de teoria e atividades. (VIDAL; VIEIRA, 2014).

Progestão é um programa de formação continuada, organizado na modalidade a distância, para gestores escolares que se encontram em exercício nas escolas públicas do país. O Programa propõe a discussão entre membros do colegiado escolar sobre temas como sucesso e permanência de alunos na escola, projeto pedagógico, avaliação institucional, gerenciamento financeiro, espaço físico, patrimônio da escola, avaliações externas, recursos humanos, entre outros. O curso é oferecido pelas Secretarias Estaduais de Educação no formato semipresencial com material impresso ou na plataforma online. (CONSED, 2013).

Para suprir as necessidades da capacitação dos gestores, uma das estratégias construídas pelo MEC (2018 (b)) é o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, construído a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este visa à capacitação de gestores escolares por meio de formação a distância ofertado por instituições públicas parceiras, possibilitando maior abrangência de atendimento e facilidade de acesso. Este processo iniciou em 2005, abrangendo, hoje, o país inteiro (BRASIL, 2020 (b)). Os objetivos dessa formação são:

Formar, em nível de especialização (*lato sensu*), gestores educacionais efetivos das escolas públicas da educação básica, incluídos aqueles de educação de jovens e adultos, de educação especial e de educação profissional; contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social; como resultado dessa iniciativa, o MEC espera a melhoria dos índices educacionais das escolas e municípios atendidos. (BRASIL, 2018 (b)).

Um exemplo dessa formação é o objeto de estudo de Nascimento et al. (2020), em que os gestores escolares realizam o desenvolvimento complementar no “Curso de Atualização em Gestão Escolar” em parceria da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC/CE) com a instituição Centro de Educação à Distância do Ceará (CED). Os gestores participantes da pesquisa apontaram aspectos positivos dessa formação que ocorreu totalmente no modelo EaD. Mesmo assim, propiciou espaços de trocas e diálogos que contribuíram para ampliação do conhecimento e redução de angústias, gerando consequências positivas não só no campo do trabalho, mas na vida dos profissionais.

Sobre a formação do gestor, o MEC reforça que são papéis do profissional manter-se atualizado sobre o currículo, as metodologias de formação continuada e de gestão escolar. Sobre a capacitação específica diz: que “a formação para gestores escolares deve abarcar o seu papel como formador, desenvolver a apropriação sobre o currículo de referência e as premissas e estratégias formativas de qualidade que devem permear a formação na escola” (BRASIL, 2020 (a), p. 17).

Santos e Keller-Franco (2020), também realizaram pesquisa com os gestores. Nessa, apontam que 66,3% dos entrevistados realizaram cursos como formação continuada, e percebem a necessidade de ampliação dos conhecimentos em cursos formais. Ademais, descrevem as escolhas para esse processo de desenvolvimento permanente: “Em relação à formação continuada 15,9% buscaram uma segunda graduação e 25,2% realizaram pós-graduação, sendo 11,9% Especialização (*Lato Sensu*) e 13,3% Mestrado (*Stricto Sensu*). Não houve registros de formação em nível de doutorado” (SANTOS; KELLER-FRANCO, 2020, p. 130).

Ao discorrerem sobre a satisfação em relação à formação continuada disseram:

Sobre a contribuição da formação continuada, diferentemente da formação inicial, houve uma melhor percepção dos diretores, pois 84,8% afirmaram que colaborou para a sua profissionalidade. As justificativas apresentadas fazem referência à atualização profissional, contribuição para os desafios do cotidiano, fortalecimento da filosofia educacional e trocas de experiência. (SANTOS e KELLER-FRANCO, 2020, p. 130).

Tal percepção não ocorre da mesma forma em relação à formação inicial, na qual é encontrado tal parecer:

No que diz respeito à formação inicial os principais desafios estão relacionados ao distanciamento entre o currículo e a realidade profissional, fato que influencia a percepção de que a construção da profissionalidade ocorre mais na prática. Essa realidade da formação inicial chama a atenção para a formação continuada e aponta para dois direcionamentos importantes: o investimento em programas de formação para gestores iniciantes e programas de desenvolvimento contínuo ao longo da carreira. (SANTOS; KELLER-FRANCO, 2020, p. 132).

A formação continuada, em serviço, vem como alternativa para aprimorar os conhecimentos e preencher lacunas da formação inicial dos profissionais já atuantes na educação. Contudo, como a formação inicial, a qualidade e a funcionalidade dela são questionadas: Para que serve a quantidade de certificados produzidos por essa iniciativa, que tem como principal metodologia repasse teórico? O ensino é utilizado na prática ou existe apenas para cumprimento de obrigações do cargo?. (BARRETO, 2015).

Nascimento *et. al.* (2020) apontam a extrema importância da construção da formação continuada pautada na adequação da matriz do curso, no que tange as necessidades do grupo. Santos, Barros e Santos (2016) complementam com a importância da permanência de acessos a cursos de capacitação ao apontar a crítica de uma de suas entrevistadas, uma vez que um curso de curta duração não impactaria sua formação de maneira eficiente. Além disso, suscitam a discussão sobre a capacitação na formação inicial por meio de estágios na área da gestão.

Em Uberaba/MG os gestores Educacionais, em 2022, receberam um curso inicial nomeado como Progestão. Nesse, houve a capacitação inicial dos gestores apresentando todas as subdivisões da SEMED que trabalham em parceria com os gestores escolares: apresentando os profissionais; informando os trabalhos principais do cargo e a qual área recorrer para suporte; troca de conhecimento entre os profissionais e; alinhamento do trabalho. Após esse, os mesmos receberam cursos de capacitação envolvendo as principais demandas do cargo, como legislações e questões financeiras. (SEMED, 2021 (e)).

4 EDUCAÇÃO INFANTIL

“A educação modela as almas e recria os corações. Ela é a alavanca das mudanças sociais.” (Paulo Freire)

A Educação Infantil tem recomendações federais, porém cada município tem autonomia para sua organização de trabalho. Dessa maneira, para se entender a dinâmica de um Gestor Escolar que atua na Educação Infantil é necessário compreender a construção histórica da Educação Infantil no Brasil e em seu município. Assim, compreendendo que o município apresenta peculiaridades, entender a organização de Uberaba, possibilita o entendimento das necessidades para a execução desse cargo nessa cidade.

4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

O MEC (BRASIL, 2013) define a EI como a primeira etapa da Educação Básica. Compreende a formação educacional, formal, das crianças de 0 a 05 anos, sendo dividida entre os níveis: creche e pré-escola. O primeiro abrange crianças de 0 a 03 anos, enquanto o outro de 04 e 05 anos. A Resolução CNE/CEB Nº 5/2009 art. 5º, § 2º, diz que “é obrigatória a matrícula na EI de crianças que completam 4 ou 5 anos até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula” (BRASIL, 2013, p. 5).

A EI é responsável, complementarmente a família e a comunidade, pelo desenvolvimento integral das crianças até 06 anos. O acesso é universal, sendo um direito humano e social, não havendo distinção biopsicossocial, de gênero, política e/ou raciais, por exemplo. A oferta pode ocorrer nas instituições denominadas: creches, pré-escolas, escolas, centros ou núcleos de EI; em período diurno, em jornada parcial ou integral (MACHADO, 2019; BRASIL, 2013).

O MEC (BRASIL, 2013) traz que a EI, assim como toda etapa de ensino, segue documentos norteadores com bases municipais, estaduais e federais. É regulada e supervisionada por sistema de ensino. Apresenta como formação mínima de seus professores o ensino médio, na modalidade normal. Zenker (2007) discorre sobre a reestruturação do papel do Educador Infantil, tanto na visão da sociedade quanto do próprio profissional. Este sai da função de cuidador de crianças, assumindo o papel de profissional de educação, ou seja, abrange atribuições de mediação da aprendizagem, conciliação de conflito entre os atores dessa relação, além de ser referência para famílias e alunos. Mas, ao se pensar sobre a

composição do quadro de funcionários na EI não há uma regra geral a respeito, dependendo de legislação local e realidade da instituição. (BRASIL, 2013).

Nascimento et al. (2020) apontam como problemáticas específicas da EI questões relacionadas à constituição dessa etapa de ensino, as formas de organização e público de abrangência. Até os anos de 1980 havia uma percepção dissociada entre cuidar e educar, gerando uma visão também cindida de que as creches cuidavam e as pré-escolas ensinavam. Assim, tanto a construção social do conceito deste trabalho, como dos profissionais, precisam ser ressignificados, valorizando e associando tais situações. Impactando positivamente a percepção da criança como ser completo. Desafio também atribuído ao gestor da unidade educacional, que ao não conceber essa indissociação, tenta enquadrar a EI aos parâmetros do Ensino Fundamental.

Até o século XIX a maior concentração de famílias estava em áreas rurais, onde as crianças vivenciavam a rotina de suas famílias. Já nos ambientes urbanos o cuidado também era centrado nas famílias, as exceções ocorriam quando as crianças ficavam em ambientes de cuidados filantrópicos, com precárias instalações e condições de serviço. As primeiras instituições educacionais no Brasil, visando o atendimento de crianças de 0 a 5 anos, iniciam em 1899 na cidade do Rio de Janeiro com uma creche e em 1875 na cidade de São Paulo com uma pré-escola. Foram construídas, devido ao aumento do número de mulheres trabalhando, com foco no cuidado aos filhos das operárias, em um sistema asilar. Em 1943, com a Consolidação das Leis Trabalhistas, as creches são especificadas como apoio as mulheres trabalhadoras, exercendo uma função assistencialista e de cuidado, muitas vezes vinculada as empresas (MACHADO, 2019; FLORES, 2019; FLÔRES; TOMAZZETTI, 2012; TOMÉ, 2011; CARVALHO, 2010).

Existem marcos legais e históricos da EI na sua incorporação a educação como descrito no Quadro 1:

QUADRO 1 – Marcos legais e históricos da educação infantil (continua)

Ano	Marco Legal
1988	Constituição Federal
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
1998	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
1999	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
2005	Política Nacional para Educação Infantil
2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade e Infraestrutura para Educação Infantil
2007	FUNDEB Lei nº 11.494/2007
2009	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e EC nº 59
2013	Lei 12.796/2013 altera a LDB nº 9394/1996

QUADRO 1 – Marcos legais e históricos da educação infantil (conclusão)

Ano	Marco Legal
2014	Plano Nacional de Educação (2014/2024)
2016	Declaração de Incheon ODS4
2016	Marco Legal da 1ª Infância
2017	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Fonte: BRASIL, 2018 (a).

A EI foi incorporada pela educação a partir da constituição de 1988, possibilitando assim também o acesso a todas as crianças. Isso autorizou que não fosse mais necessária a comprovação de trabalho dos pais, como anteriormente, quando essa etapa da era regida pela Assistência Social. O direito ao acesso e definição de processo educativo foi confirmado em 1990 com o Estatuto da Criança e do Adolescente, seguido pela Emenda Constitucional 59, incluindo a obrigatoriedade do acesso gratuito ao ensino de crianças a partir dos 04 anos, consolidada na LDB (2013). Além disso, em 2016, na Declaração de Incheon ODS4, houve a abrangência da educação inclusiva, a todos e em todas as etapas de ensino, e a definição da Educação Infantil representando pelo menos um ano de educação pré-primária obrigatória, gratuita e de qualidade. (FLORES, 2019; BRASIL, 2018(a); FLÔRES; TOMAZZETTI, 2012; CARVALHO, 2010).

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), a EI consolida-se como primeira etapa da Educação Básica. Assim, na criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007, que regulamenta a destinação de verbas específicas para a formação e valorização dos profissionais, os profissionais da EI são incluídos. Nos anos de 1998 a 2017 foram construídos referenciais norteadores e reguladores para o trabalho na educação e alguns específicos para essa etapa pelo Conselho Nacional de Educação. Eles são: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Política Nacional para Educação Infantil, Parâmetros Nacionais de Qualidade e Infraestrutura para Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Plano Nacional de Educação (2014/2024) e a BNCC. Ademais, a Lei n°. 13.257 (BRASIL, 2016) foi criada para definir a criança como cidadã e assim precisa ser protegida contra a pressão comunista e as formas de violência. Todos esses marcos impactaram e consolidaram a EI como parte constituinte da formação educacional e social de uma criança, além da percepção a respeito da criança como um ser dotado de direitos. (FLORES, 2019; BRASIL, 2018a); FLÔRES; TOMAZZETTI, 2012; CARVALHO, 2010).

A sociedade nem sempre consegue ajustar-se a essa mudança de concepção, principalmente, como apontam Flôres e Tomazzetti (2012), onde a inserção da EI a educação não ocorreu acompanhada de investimento financeiro para realização da expansão de acesso e a da percepção de cuidar e educar como processos indissociados. Também questionado por Machado (2019) que aborda a dificuldade enfrentada pelos gestores da EI: falta de recursos financeiros e materiais.

O resqúcio assistencialista da EI existe até os dias atuais, sendo uma barreira a ser vencida. A percepção apenas de cuidado e espaço de convivência de crianças enquanto os pais trabalham, não incorporando o ensino a este processo, ainda é frequente no discurso social. Isso pode ser corroborado pelo fato da ausência de situações de ensino como a retenção e reprovação por desempenho ou infrequência, que só iniciam no ensino fundamental, além da possibilidade de se realizar o ensino fundamental sem passagem pela EI (BRASIL, 2013). Isso pode facilitar a percepção de não obrigatoriedade e caráter optativo do ensino, além de reafirmar a percepção de não compreensão da indissociação de ensino e cuidado nessa etapa. Essa barreira prejudica a percepção dos atores envolvidos a respeito dessa importante fase de desenvolvimento educacional. Isso corrobora para que o trabalho de ressignificar o processo de ensino dessa etapa também recaia sobre o diretor escolar. (ZENKER, 2007).

4.2 EDUCAÇÃO INFANTIL EM UBERABA

Em Uberaba, assim como no país, a Educação Infantil foi sendo ampliada de acordo com a necessidade e aumento do mercado de trabalho feminino e urbanização. Conseqüentemente, as crianças necessitavam de um espaço para permanecer enquanto as mães trabalhavam. Havia nas creches, atreladas a Secretaria de Ação Social, o espaço de atendimento às crianças. Concomitantemente a estes fatos, o reconhecimento da importância da primeira infância potencializou o investimento na EI. (SEMED, 2015).

A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica sob competência do município. A organização da educação ocorre por meio das normas federais da LDB/1996 e, em Uberaba, a Resolução nº 01/2001, sendo atualizada pela Resolução nº 02, de 10 de novembro de 2021, do Conselho Municipal de Educação. Esta regulamenta a Educação Infantil no município e o credenciamento e a autorização de funcionamento dessas instituições de ensino. Em 2005, com a Lei Delegada nº 01 de 18/06/2005, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uberaba, passou a orientar os caminhos da Educação Infantil, suas instituições deixando de ser denominadas creches e passando a denominar-se como Centro Municipal de

Educação Infantil (CEMEI). Nessa etapa, ingressaram professores e pedagogos nos centros municipais, tendo à visão da criança como centro do trabalho. (SEMED, 2015).

Para funcionar, as instituições de educação infantil devem dispor de um projeto político-pedagógico atualizado que considere: I. as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular/Educação Infantil e o Currículo Referência de Minas Gerais - CRMG; II. os fins e objetivos da Educação Infantil; III. a concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem; IV. as características da população a ser atendida e da comunidade em que se insere; V. o regime de funcionamento da instituição; VI. o espaço físico, as instalações e os equipamentos existentes; VII. a habilitação exigida para o profissional de educação infantil; VIII. as estratégias que assegurem a formação continuada dos profissionais; IX. os critérios de organização dos agrupamentos de crianças; X. a razão proporcional professor/criança; XI. a organização do cotidiano de trabalho junto às crianças; XII. a articulação da instituição com a família e com a comunidade; XIII. o acompanhamento e o registro do desenvolvimento integral da criança, observando-se que os processos de avaliação não têm a finalidade de promoção; XIV. o planejamento geral e a avaliação institucional; XV. a articulação da educação infantil com o ensino fundamental; XVI. as condições de acesso e o atendimento às crianças com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação; XVII. outros aspectos que a instituição julgar necessários. (SEMED, 2021d, p. 80-81).

A Educação Infantil, nas unidades de educação municipal, atende gratuitamente crianças de 04 meses a 05 anos. Divide-se o atendimento como creche (04 meses a 03 anos) e pré-escola (04 e 05 anos). O trabalho, complementar a família e sociedade, baseia-se no desenvolvimento integral de seus alunos, envolvendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. A oferta ocorre nas seguintes instituições, respeitando as idades de: 04 meses a 05 anos, CEMEI; 03 a 05 anos em Escolas de Educação Infantil; e 04 e 05 anos Escolas de Ensino Fundamental. As instituições atendem área urbana e rural (SEMED, 2014 (a)).

A organização das turmas da EI são orientadas pela idade das crianças. Cada uma tem como parâmetro a idade do aluno completa até a data limítrofe de 31 de março do ano vigente, como visto no quadro 2 (SEMED, 2021 (c)):

QUADRO 2 – Idade das turmas de educação infantil (continua)

Creche	1. Bebês a) Berçário: a partir de 04 (quatro) meses de idade; b) Maternal I: a partir de 01 (um) ano de idade a completar até 31 de março do ano em curso; 2. Crianças bem pequenas: a) Maternal II: a partir de 02 (dois) anos a completar até 31 de março do ano em curso; b) Maternal III: a partir de 03 (três) anos a completar até 31 de março do ano em curso;
Pré Escola	3. Crianças pequenas: a) Pré I: a partir de 04 (quatro) anos a completar até 31 de março do ano em curso; b) Pré II: a partir de 05 (cinco) anos a completar até 31 de março do ano em curso.

Fonte: SEMED, 2021c.

As atividades englobam a ludicidade, interações sociais e desenvolvimento pedagógico. A avaliação do desenvolvimento não envolve aprovação/reprovação, mas sim parâmetros para planejamento das atividades e trabalho de desenvolvimento com as crianças. Há a necessidade de 60% de frequência no ensino, tendo a parceria do Conselho Tutelar e Ministério Público para esse objetivo. A Educação Infantil tem um trabalho de transição para o Ensino Fundamental, promovendo a manutenção e sequência do processo de ensino do aluno (SEMED, 2014 (a)).

A primeira meta do Plano Decenal Municipal de Educação de Uberaba 2015-2024 era a universalização do acesso às crianças de 04 a 05 anos, até 2016, e a ampliação do acesso para crianças de 0 a 03 anos até o final de sua vigência. Estratégias relacionadas à construção de novas unidades e transporte escolar para facilitar o acesso dos alunos, quando fora do zoneamento, têm sido utilizadas para atingir a meta (SEMED, 2015). Porém, em 2023 tais metas ainda não foram cumpridas.

Desde 2017 a inserção da criança na Educação Infantil se faz por meio de Protocolo de Vagas que antecede o processo de matrícula. Por meio deste, as famílias realizam o cadastro da criança, on-line ou presencialmente na unidade, e os dados possibilitam a prioridade de atendimentos a crianças: com necessidades especiais, filhos de funcionários, irmãos de alunos, moradores do zoneamento, crianças fora da rede de ensino, respectivamente. Esse modelo possibilitou melhor atendimento e rastreabilidade das crianças fora da rede de ensino (SEMED, 2017 (b)).

No período entre 2014-2019 houve aumento nas matrículas da Educação Infantil tanto no ensino público, quanto no privado. Um dos fatores de aumento vem do atendimento a famílias oriundas de outras regiões do país que vem para a cidade com o intuito de trabalhar. No entanto, mesmo com mais de 26% de ampliação de vagas públicas de 0 a 03 anos e 5% nas de 4 e 5 anos, esse aumento não é suficiente para atender toda a população (SEMED, 2015). Uma vez que a população se mantém em crescimento, seja pela vinda de emigrantes e/ou pelo nascimento de novas crianças, a cidade não estipula um percentual para o atendimento integral da população.

A organização das salas ocorre respeitando espaço físico e quantidade de alunos por docente. Na EI respeita-se o espaço de 1,5 m² entre alunos e as seguintes organizações (SEMED, 2021 (d)):

QUADRO 3 – Organização das turmas de educação infantil

	GRUPO DE CRIANÇAS (um profissional do magistério por grupo)	
Creche	Berçário (Bebês)	grupo de 06 crianças
	Maternal I (Bebês)	grupo de 08 crianças
	Maternal II (Crianças bem pequenas)	grupo de 10 crianças
	Maternal III (Crianças bem pequenas)	grupo de 15 crianças
Pré Escola	Pré I (Crianças pequenas)	grupo de 20 crianças
	Pré II (Crianças pequenas)	grupo de 20 crianças

Fonte: SEMED, 2021c.

Dentre os profissionais atuantes na Educação Infantil, todos possuem pelo menos magistério/nível médio como formação mínima. Em 2019, aproximadamente 65% dos profissionais da EI já possuíam formação em ensino superior. Entretanto, percebe-se a necessidade de formação específica para capacitação na Educação Infantil. Isso é evidenciado com um aumento de 2,5% na procura de pós-graduação. (SEMED, 2015).

5 GESTÃO ESCOLAR EDUCACIONAL

"A escola deve ser uma comunidade de aprendizagem também em liderança, tendo em vista a natureza do trabalho educacional"
Heloisa Luck

A gestão escolar ocorre de maneira distinta ao se pensar em todos os níveis educacionais da Educação Básica, assim como nas diferentes cidades do país e esferas de governo. Analisando essas diferenças, entender a gestão escolar em sua totalidade, as peculiaridades da educação infantil e na cidade de Uberaba, possibilitam uma maior abrangência de informações a respeito dessa atuação.

5.1 A GESTÃO NA ESCOLA

A escola não tem o intuito de formar apenas alunos, mas sim, cidadãos prontos a enfrentarem as adversidades encontradas no repertório de suas vidas. (LÜCK, 2009). Conseqüentemente, o diretor sendo o profissional de maior hierarquia em uma unidade educacional, é responsável pelo desenvolvimento da escola, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem, facilitando a construção de um ambiente propício, como apontam Souza e Gouveia (2010).

Luck (2009 (a), p. 22) acrescenta que a gestão escolar não é feita apenas pelo diretor, mas sim por ele e “diretores assistentes ou auxiliares, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares”. Mas, o diretor é o representante da gestão escolar de maior hierarquia e responsabilidade norteadora. O qual necessita de uma postura participativa e democrática. Sua capacitação deve ser adequada as suas atividades, além de abrangente e atualizada, possibilitando a organização do espaço e do trabalho, exercendo um papel profissional a ser seguido.

Oliveira (2019) e Teixeira (2003) discorrem sobre a administração ser à base da construção da gestão na administração pública. O modelo do século XIX, clássico-burocrático de administração, baseava-se na presença de um profissional com maior poder e conhecimento chefiando pessoas inferiores profissionalmente, havendo sempre uma hierarquia rígida. Contudo, adotando a visão de gestão e não de chefia, essa percepção foi mudada. De uma posição individualizada e superior, o gestor assumiu um papel colaborativo e participativo, ampliando a possibilidade de divisão de trabalho e participação em mais espaços e ações. Isso também ocorreu na educação. De tal modo, no início a gestão

educacional seguia o modelo empresarial, incentivando a competição e a produtividade. Os envolvidos eram parte deste modelo que desconsiderava o ser e toda sua individualidade e subjetividade.

Souza e Gouveia (2010) descrevem três faces no trabalho do gestor educacional: a face técnico-administrativa, a face pedagógica e a face política. Todavia, na literatura, os profissionais apontam despendendo maior tempo de seu trabalho à primeira. Devido ao grande volume de seu serviço, e conseqüente falta de tempo, algumas de suas funções pedagógicas não são realizadas, ficando a cargo do coordenador pedagógico, ou profissional de papel semelhante.

Oliveira (2019) relembra que assim como todo gestor público, o gestor escolar tem seu trabalho pautado nos princípios da administração pública. Eles são: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. Além deles, seguem também os princípios da supremacia e da indisponibilidade do interesse público. Todos eles visam um trabalho em prol do coletivo, da busca do bem-estar da população, sem visar questões individuais.

Segundo a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) (BRASIL, 2010), o gestor educacional ou escolar, também conhecido como diretor, é o profissional que tem ações de planejamento, gerenciamento, coordenação e interação interpessoal. Apresenta como pré-requisito para o cargo: formação inicial em curso superior e atuação profissional superior a cinco anos. Além disso, discorre sobre a possibilidade da vivência da pressão e o estresse constante na atuação profissional. É importante ressaltar que não há, nessa descrição, o relato da necessidade da formação em licenciatura para atuação. Isso ocorre, uma vez que, a descrição da ocupação é feita a partir de amostra, assim é percebido, que há profissionais não licenciados exercendo a função de gestão escolar.

Ferreira e Mariotini (2015) apontam que o gestor não deve ter suas funções restritas às questões burocráticas e sim, relacionadas a todos os âmbitos da educação, visando o aluno, o processo ensino-aprendizagem e as questões sociais. Refletindo sobre estes aspectos, é de extrema importância o conhecimento do processo de aprendizagem, de questões burocráticas, da legislação educacional e de atividades administrativas e de gestão.

[...] as atribuições do gestor são inúmeras, o mesmo precisa ter a presença de liderança, de coordenação, que são fatores indispensáveis na vida de uma equipe. O gestor precisa ter uma visão global da situação e que saiba aonde quer chegar, incentivando sempre o grupo para executar o que for proposto; apontando a direção do trabalho, apoiando o grupo durante a execução e levando cada um a superar suas dificuldades e limites. Foi entendido que o gestor precisa preocupar-se não só dos

anseios de seus alunos, mas como dos professores e funcionários exigindo dele novas atenções, conhecimentos e habilidades. (BEBER, 2013, p. 30).

A CBO (2010) traz oito grandes grupos de atividades relacionadas ao cargo. Eles são:

- a) planejar atividades educacionais;
- b) coordenar atividades administrativas;
- c) coordenar atividades pedagógicas;
- d) avaliar atividades educacionais;
- e) interagir com a comunidade e setor público;
- f) participar do planejamento estratégico da instituição;
- g) gerir recursos financeiros;
- (h) demonstrar competências pessoais.

Cada grupo apresenta atividades mais específicas, demonstrando a amplitude da atuação do gestor, como disposto no quadro 4 a seguir:

QUADRO 4 – Áreas e atividades laborais do gestor escolar (continua)

Área	Atividades
Planejar Atividades Educacionais	Definir grade curricular
	Adequar cursos à legislação vigente
	Analisar viabilidade econômica das atividades
	Organizar calendário escolar
	Organizar horários de cursos
	Estabelecer metas financeiras
	Estabelecer metas de matrículas
	Definir indicadores de avaliação
	Avaliar disponibilidade de recursos materiais
	Avaliar disponibilidade de docentes
Coordenar Atividades Administrativas	Alocar professores
	Alocar recursos audiovisuais e equipamentos
	Estabelecer normas de funcionamento da instituição
	Supervisionar processo de admissão de alunos
	Controlar assiduidade e pontualidade de professores
	Supervisionar registros escolares
	Responder por documentos escolares
	Alocar recursos físicos
	Participar na contratação de profissionais
	Decidir sobre contratação e demissão de professores
Coordenar Atividades Pedagógicas	Definir processos de promoção funcional
	Decidir sobre realocação de pessoal
	Aplicar normas disciplinares
	Disponibilizar recursos instrucionais
	Acompanhar cumprimento do programa educacional
	Supervisionar equipes técnico-pedagógicas
Integrar ações pedagógico-administrativas	
Propor serviços educacionais	
Efetivar ações complementares de ensino	

Quadro 4 – Áreas e atividades laborais do gestor escolar (conclusão)

Área	Atividades
Coordenar Atividades Pedagógicas	Coordenar reuniões com corpo docente
	Instituir programas de treinamento e desenvolvimento
	Efetivar a aplicação de metodologias de ensino
	Monitorar desempenho de professores
	Avaliar desenvolvimento profissional do professor
	Analisar indicadores de qualidade, evasão e repetência
Avaliar Atividades Educacionais	Avaliar as tendências da demanda por educação
	Analisar concorrência
	Definir nichos de mercado
	Avaliar as expectativas dos clientes
	Propor novas atividades de ensino
Interagir com a Comunidade e Setor Público	Representar a instituição junto à comunidade
	Representar a instituição junto a organismos do poder público
	Participar da elaboração de projetos comunitários
	Promover parcerias com instituições públicas e privadas
	Disponibilizar serviços da instituição para a comunidade
	Organizar atividades de extensão com a comunidade
	Participar de reuniões com secretárias e coordenadores de ensino
Participar de comissões federais, estaduais e municipais de ensino	
Participar do Planejamento Estratégico da Instituição	Participar da construção da missão institucional
	Participar na construção de visão de futuro da instituição
	Participar na definição dos objetivos da instituição
	Configurar cenários institucionais
	Participar da identificação de oportunidades e riscos de mercado
	Definir projetos prioritários
Participar do Planejamento Estratégico da Instituição	Participar da definição de estratégias de marketing
	Elaborar planos de contingência
	Estabelecer sistema de qualidade
	Elaborar plano diretor
	Propor projetos para geração de novos recursos
	Participar da elaboração de propostas pedagógicas
Gerir Recursos Financeiros	Participar na elaboração do orçamento
	Acompanhar execução de orçamentos
	Realizar prestação de contas
	Administrar caixa escolar e outros recursos financeiros
	Acompanhar relatórios financeiros
	Analisar níveis de inadimplência
	Autorizar despesas

Fonte: CBO, 2010.

Luck (2009 (a)) também apresenta competências do gestor escolar. São evidenciadas 90 competências relacionadas a todas as áreas de atuação e necessárias ao seu trabalho, abrangendo desde a fundamentação da educação até a gestão do dia a dia escolar. A respeito da fundamentação da educação e da gestão escolar, apresenta:

1. Garante o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais.
2. Aplica nas práticas de gestão escolar e na

orientação dos planos de trabalho e ações promovidas na escola, fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e em acordo com as demandas de aprendizagem e formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos. 3. Promove na escola o sentido de visão social do seu trabalho e elevadas expectativas em relação aos seus resultados educacionais, como condição para garantir qualidade social na formação e aprendizagem dos alunos. 4. Define, atualiza e implementa padrões de qualidade para as práticas educacionais escolares, com visão abrangente e de futuro, de acordo com as demandas de formação promovidas pela dinâmica social e econômica do país, do estado e do município. 5. Promove e mantém na escola a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social da escola e qualidade das ações educacionais voltadas para seu principal objetivo: a aprendizagem e formação dos alunos. 6. Promove na escola o sentido de unidade e garante padrões elevados de ensino, orientado por princípios e diretrizes inclusivos, de equidade e respeito à diversidade, de modo que todos os alunos tenham sucesso escolar e se desenvolvam o mais plenamente possível. 7. Articula e engloba as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora. 8. Adota em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade. (LUCK, 2009 (a), p. 15).

Para realizar essas atividades, o gestor precisa de uma capacitação profissional que abranja tais demandas. Abdian, Hojas e Oliveira (2012) ao relatarem o histórico das formações em Pedagogia, apontam que atualmente a habilitação em área específica não é mais necessária, uma vez que os atuais cursos abrangem a formação pedagógica, de gestão, inspeção e supervisão. Contudo, Luck (2009 (a)) discorre que normalmente essa abrangência ocorre de maneira genérica e conceitual, não abarcando a prática desta área de atuação.

É importante lembrar que os profissionais que atuam nas unidades escolares não apresentam formação única, havendo pluralidade de formações devido a fatores como a instituição, o tempo de formação, a modalidade de ensino, entre outros. Sousa e Gouveia (2010) relatam não ter dados relativos à necessidade da formação complementar para a execução da função dos gestores. Entretanto, Oliveira e Vasquez-Menezes (2018) indicam que ainda são necessárias mais pesquisas nesse âmbito, realizando uma análise da situação.

A capacitação não envolve apenas a formação inicial. Além dela, a formação continuada é de suma importância (LUCK, 2009 (a)), uma vez que, os conhecimentos legais precisam de atualização constante. O profissional precisa ter conhecimento das legislações vigentes que impactam seu trabalho, sendo possível tal aprimoramento por cursos de atualização e por autoinstrução, além das formações locais de gestores, apontado por Santos, Barros e Santos (2016) como possibilidades de formação continuada. Oliveira (2019) pondera o planejamento como principal aspecto de trabalho do gestor. Para realizar tal trabalho o conhecimento legal é imprescindível, ou seja, é ele que irá nortear o trabalho tanto

administrativo, de gestão, pedagógico e político. Este conhecimento também é base para a possibilidade da gestão democrática, pois só se é democrático havendo informação e oferecendo a possibilidade de construção de saber.

Luck (2009 (a)) discorre sobre a abrangência de dimensões para a realização do trabalho de gestão. De maneira didática, organiza as 10 dimensões em duas grandes áreas: Dimensões de organização e de implementação. A primeira envolve a base do planejamento do trabalho, enquanto a segunda as dimensões de realização do trabalho propriamente ditas. Elas coexistem e são vivenciadas concomitantemente, sem uma ordem preexistente. Podemos apresenta-las segundo o Quadro 5:

QUADRO 5 – Áreas e dimensões da gestão escolar

Área	Dimensões
Dimensões de Organização da Gestão	Fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar;
	Planejamento e organização do trabalho escolar;
	Monitoramento de processos e avaliação institucional
	Gestão de resultados educacionais
Dimensões de Implementação da Gestão	Gestão democrática e participativa
	Gestão de pessoas
	Gestão pedagógica
	Gestão administrativa
	Gestões da cultura escolar
	Gestão do cotidiano escolar

Fonte: LUCK, 2009 (a).

A participação de toda a comunidade escolar, entendida como profissionais, familiares, alunos e moradores da região, se faz de extrema importância nas unidades. A escola precisa ser formada por eles e para eles. Assim, a gestão democrática, participativa, que tem real participação de todos os envolvidos, se apresenta como melhor modelo. Para isso, uma das bases do trabalho do diretor precisa acontecer: o planejamento e estruturação (SILVA, 2020). Essa participação pode ocorrer por meio de espaços como: a construção do Projeto Político Pedagógico; Conselhos Escolares; escolha dos gestores; associação de pais e mestres; grêmios estudantis e; Conselho Municipal de Educação (OLIVEIRA, 2019). A instituição precisa integrar à comunidade, fazendo com que as necessidades e realidade dela se façam presentes na construção de todo seu planejamento de trabalho, favorecendo o sentimento de pertencimento de todos os atores na realidade e construção da unidade escolar.

Para a realização do trabalho com pessoas, outro fator de extrema importância são as competências pessoais. Ao se trabalhar com pessoas, envolvendo profissionais, alunos, familiares e a comunidade, e, além disso, exercer o papel político, muitas competências

personais são necessárias. A CBO (2010) traz as seguintes habilidades demonstradas no Quadro 6.

QUADRO 6 – Competências pessoais do diretor escolar

Competências Pessoais	Evidenciar empatia
	Agir com paciência
	Agir com flexibilidade
	Demonstrar capacidade de resolução de problemas
	Trabalhar com comprometimento
	Demonstrar capacidade de trabalhar em equipe
	Exercer liderança
	Manter estabilidade emocional
	Evidenciar comunicabilidade

Fonte: CBO, 2010.

Caballo (2003) aborda as habilidades sociais como possíveis de serem desenvolvidas. Entretanto, ao analisar a grande demanda de trabalho dos gestores educacionais, a descrição da realidade de estresse e pressão em sua rotina, fica evidente a dificuldade de momentos de desenvolvimento dessas. Espaços de formação continuada que envolva as habilidades sociais, ambientes de autocuidado e desenvolvimento da identidade profissional podem facilitar esse trabalho. Além disso, a preocupação com a saúde mental desses profissionais também se faz necessária.

5.2 A GESTÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A gestão na EI também pode ser democrática, modelo de gestão que impacta também no desenvolvimento pessoal, social e político de seus integrantes. O trabalho deve ser pautado na participação de todos os atores envolvidos no processo educacional e na autonomia do processo pedagógico. Todavia, Florês e Tomazzetti (2012) verificaram que a gestão democrática não se faz presente nas práticas dos gestores da EI. Os impasses dessa profissão permeiam conhecer seu histórico e apreender que a percepção assistencialista e longe da educação das instituições destinadas a EI, impactam diretamente o trabalho e a valorização dos seus profissionais (SILVA, 2015).

Machado (2019) encontra no discurso do grupo pesquisado que a gestão está atrelada a organização institucional em sua totalidade, cabendo ao gestor à articulação das ações e das pessoas, facilitando o desenvolvimento das atuações. Entretanto, percebe que o papel fiscalizador e de controle ainda se mantém na prática dos diretores.

Como principais desafios, Machado (2019) descreve:

[...] falta de envolvimento dos funcionários e dos educadores com o trabalho pedagógico na instituição; escassez de recursos materiais e financeiros; dificuldades de comunicação com o sistema municipal; insuficiência de vagas para atender as demandas; falta de clareza das famílias quanto ao papel das instituições; resistência dos professores para realizar um trabalho lúdico; e modo de ingresso na função de gestora. [...] as relações interpessoais e a necessidade de envolvimento dos funcionários com o trabalho da instituição. [...] a falta de formação pedagógica como um dos fatores que influencia esse não envolvimento dos profissionais. (MACHADO, 2019, p. 253).

Nascimento et al. (2020), Machado (2019) e Zenker (2007) enfatizam que a EI é normalmente a primeira relação com o processo educacional de uma criança. Assim como, muitas vezes, o primeiro momento de separação das famílias. Situações relacionadas às emoções dessa separação e a adequação ao processo educacional são especificidades bem presentes na rotina dessa etapa de ensino. A participação de familiares e o grande número de dúvidas a respeito do cuidado e do processo educacional representam uma demanda de trabalho da equipe gestora que precisa acolher e ter boa relação com a comunidade, a fim de impactar positivamente todo o processo educacional dessa criança. As crenças e percepções da família a respeito da instituição de ensino impactam essa relação, transformando em aspecto de trabalho da gestão.

A EI é um ambiente em que a criança pode se relacionar e descobrir o mundo. Assim, a maneira como se desenvolve é fundamental para a relação com as demais etapas de ensino. O gestor precisa conceber essa relação e impacto para que molde a sua prática (FLÔRES e TOMAZZETTI, 2012). Zenker (2007) ressalta que aspectos como: o desfralde, sono, alimentação, higienização, aprendizado de nova rotina e contato diário com as famílias são realidade constante da EI e peculiaridades dessa etapa. Com essa realidade, além do entendimento de indissociação entre cuidado e ensino, a necessidade de profissionais polivalentes e com formação específica se faz necessário. O interesse em crianças e experiência no cuidado com os familiares não capacita os profissionais.

Questões relacionadas à definição das atividades recreativas e do brincar orientado, das funções dos profissionais da educação, da definição da rotina da criança, da remuneração dos profissionais de educação infantil e professores, do acompanhamento às famílias, entre outras, são demandas que o gestor educacional da EI precisa abranger e definir para a realização do seu trabalho (ZENKER, 2007; SILVA, 2015). Além disso, as intercorrências diárias como: crianças machucadas, falta de profissional, conflitos com as famílias, adaptação da criança nova que pode ser inserida a qualquer momento do ano, sobreposição de funções e

a realização das atividades de maneira acelerada em uma constante falta de tempo, são dificuldades apontadas por Zenker (2007) nessa etapa de ensino. O número insuficiente de profissionais também é apontado como um desafio da gestão da EI. (MACHADO, 2019).

Um dos trabalhos frequentes da gestão escolar na EI é a comunicação com a família. Para isso, é necessária a capacitação de todos os profissionais para gerar o acolhimento, principalmente em situações de escuta sem julgamentos, incluindo todas as famílias escolares. Falhas nessa relação podem acarretar a perda do aluno e prejuízo à imagem da unidade escolar (ZENKER, 2007). Construir uma relação de parceria visando à criança como principal foco, precisa ser à base do vínculo da escola e família.

Priorizar os critérios de qualidade no ensino é a função do gestor educacional. Desse modo, a realidade externa as unidades educacionais fazem parte do trabalho com as crianças, de modo que temáticas como drogas e violência fazem parte do trabalho, contudo adaptados à realidade e potencial de entendimento das crianças. Os educadores infantis trabalham questões relacionadas à: lidar com as frustrações; aceitação das negativas; aprendizagem de: dizer não, de ouvir, de esperar e tolerar as diferenças; aspectos de autoimagem, autoconceito e autoestima, além dos aspectos de consumo; a fim de ser a base na relação da criança com o mundo, favorecendo uma construção cidadã saudável do indivíduo (ZENKER, 2007). Todo esse trabalho precisa ser entendido, orientado e facilitado pelo gestor. Conhecer a comunidade que faz parte e conseguir entender a importância desse trabalho com crianças pequenas é à base da prática.

Zenker (2007) sintetiza dezenove critérios importantes para o trabalho de qualidade do gestor escolar na EI, como: superar os aspectos legais, entendendo a realidade da unidade na qual está atuando; possibilitar a vivência do Projeto Político Pedagógico (PPP) de maneira mais vívida por todos os atores educacionais da unidade; assumir as especificidades das crianças de 0 a 6 anos; revisar os conceitos de criança, infância, educadores e educação em ambientes coletivos; levantar a concepção da equipe em relação ao cuidar e ao educar e de quem é a função destas ações; trabalhar o papel do afeto na relação pedagógica; utilizar uma pedagogia representativa de todos daquela equipe; estudar concepções atuais de família; trabalhar o imaginário dos profissionais sobre a escola de educação infantil e o conceito de família; atualizar os conhecimentos a respeito do trabalho com crianças pequenas; incluir no trabalho anual temáticas como: sexualidade, agressividade, autoestima, entre outros; realizar formação continuada na unidade; rever as comemorações e confraternizações infantis; promover grupos de estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem infantil; pensar a respeito do protagonismo e autonomia infantil; avaliar a instituição do ponto de vista da comunidade

interna e externa; aprofundar o conhecimento do brincar infantil; ampliar o profissionalismo e conhecimento da equipe; incrementar a criatividade a respeito do cotidiano. Todos esses abordam peculiaridades da Educação Infantil e que o gestor precisa preconizar em seu trabalho para que a concepção dessa equipe seja mais próxima da necessidade das crianças que atendem.

Silva (2015) discorre que a formação do gestor da EI precisa capacitá-lo a conhecer as especificidades da infância, possibilitando a avaliação, intervenção no desenvolvimento infantil mediado pelo professor, além de acompanhar e orientar o trabalho pedagógico, compreendendo todo o processo educacional baseado em uma formação superior. É importante ressaltar que na formação em ensino superior em Pedagogia a capacitação em gestão é conceitual e generalista. Nascimento *et. al.* (2020) corrobora ao dizer sobre o foco do ensino abranger prioritariamente a realidade do ensino fundamental, muitas vezes não trabalhando as especificidades da EI na formação do profissional que poderá assumir a gestão de uma instituição dessa etapa de ensino. Isso pode impactar negativamente não só o profissional, como a instituição e o sistema educacional. Ao mesmo tempo, municípios e estados tem investido na formação continuada desses profissionais.

5.3 GESTÃO EDUCACIONAL EM UBERABA/MG

O cargo de Diretor Escolar Municipal na cidade de Uberaba/MG é de livre nomeação e exoneração. As escolas possuem os cargos de diretor e vice-diretor, já os CEMEI contam apenas com o diretor. O regime de trabalho é de dedicação integral com carga horária de 40 horas semanais. Seu provimento ocorre mediante processo seletivo sucedido de consulta popular. Assim, os profissionais aprovados no processo de certificação, estão aptos para consulta popular. Sendo aprovado pela população, pode assumir um mandato de quatro anos. Em 2013, havia como pré-requisito para o processo de provimento de gestor educacional a realização do curso de formação em Gestão Educacional fornecido pela SEMED sendo a primeira etapa do processo, o que não permaneceu em 2021 (SEMED, 2021 (a), 2019, 2013).

O processo de certificação em 2021 contou com cinco etapas. Elas foram:

- I - prova de conhecimento técnico de caráter eliminatório e classificatório;
- II - comprovante de titulação acadêmica;
- III - apresentação de plano de gestão;
- IV - compatibilidade com as exigências da Legislação do Caixa Escolar;

V - consulta à comunidade escolar, conforme regulamento definido pela Secretaria Municipal de Educação, assegurado o princípio da gestão democrática do ensino público recomendado pela Constituição Federal/88. (SEMED, 2021a, p. 15).

Os pré-requisitos para concorrer ao cargo eram:

a) ser detentor de cargo efetivo do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino, comprovado por meio de certidão expedida pelo Departamento de Gestão de Pessoal da SEMED; b) comprovar experiência nas áreas docente e/ou pedagógica, ou gestão em educação (nas redes públicas ou particulares) de, pelo menos, 2 (dois) anos; c) estar em efetivo exercício na Unidade de Ensino onde estiver pleiteando o cargo à direção ou vice direção, por um período mínimo de 180 (cento e oitenta) dias anteriores à data da posse; d) comprovar formação para o magistério, obtida em curso superior de graduação em Pedagogia, Normal Superior, Licenciatura, ou graduação em outra área, acrescida de cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados regulamentados pelo artigo 14 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015; e) comprovar não ter sofrido efeitos de sentença penal condenatória, nos cinco anos anteriores à data de publicação deste Edital, ou durante o processo desta certificação; f) comprovar não ter sido condenado em processo disciplinar administrativo em órgão integrante da administração pública direta ou indireta, nos cinco anos anteriores à data de publicação deste Edital; g) comprovar estar apto para exercer as funções relativas à presidência da Caixa Escolar, em especial no que diz respeito às movimentações financeira e bancária; h) não ter sido nomeado para ocupar o cargo de Diretor na Unidade de Ensino, em que atuou, no período de 2013 a 2021, de forma ininterrupta. (SEMED, 2021a, p. 56).

Os diretores e vice-diretores das escolas são divididos em quatro categorias, enquanto os diretores de CEMEI em duas. Para realizar essa divisão nas escolas são levados em consideração os seguintes critérios:

- I. níveis e modalidades de ensino;
- II. turnos de funcionamento;
- III. quantidade de turmas;
- IV. quantidade de dependências físicas (salas de aula, recursos multifuncionais, direção, vice-direção, coordenação pedagógica, professores, laboratórios, biblioteca/sala de vídeo, secretaria escolar, refeitórios, quadras poliesportivas, piscinas, depósitos/almojarifado, brinquedoteca, e outros espaços verificados in loco e aprovados pelo Departamento de Inspeção Escolar);
- V. quantidade de alunos matriculados e frequentes. (SEMED, 2019, p. 496).

Já nos CEMEI, a SEMED (2019) define a tipologia pela quantidade de alunos, sendo 100 alunos a divisão da categoria: Tipologia 01 possui até 100 alunos, já a Tipologia 02 é a partir de 100. Essa é referência para a definição do vencimento do gestor e quadro de funcionários da instituição (SEMED, 2019). A definição em relação aos profissionais do magistério nos CEMEI segue os seguintes critérios:

QUADRO 7 – Quadro de pessoal magistério na educação infantil (continua)

Cargo Turmas/Alunos Profissionais	Cargo Turmas/Alunos Profissionais	Cargo Turmas/Alunos Profissionais
Profissional do Magistério (Professor da Educação Básica, Educador Infantil, Professor de Educação Infantil)	Berçário (bebês) - 04 meses a 01 ano	01 profissional do magistério para cada grupo de 06 crianças.
	Maternal I (bebês) - 01 ano a 01 ano e 11 meses	01 Professor de Educação Básica para cada grupo de 08 crianças.
	Maternal II (crianças bem pequenas) 02 anos a 02 anos e 11 meses	01 Professor de Educação Básica para cada grupo de 10 crianças.
	Maternal III (crianças bem pequenas) 03 anos a 03 anos e 11 meses	01 Professor de Educação Básica para cada grupo de 15 crianças.
	Pré I (crianças pequenas) - 04 anos	01 Professor de Educação Básica para cada grupo de 20 crianças.
	Pré II (crianças pequenas) - 05 anos	01 Professor de Educação Básica para cada grupo de 20 crianças.
Coordenador Pedagógico	Até 100 alunos matriculados	01 Coordenador Pedagógico por unidade
	Até 12 turmas por turno, com matrículas acima de 100 alunos	01 Coordenador Pedagógico por turno
	Aplica-se a proporcionalidade de a cada 12 turmas, para cada Coordenador Pedagógico.	
	Cabe à Secretaria de Educação analisar e aprovar o acréscimo do quantitativo de profissionais, mediante a necessidade das Unidades de Ensino com segundo endereço ou com outras especificidades.	
Agente de Gestão Educacional (Secretário Escolar)	01 profissional	
Oficial de Gestão Educacional (Auxiliar de Secretaria)	Até 150 crianças	01 profissional por unidade de ensino
	A partir de 150 crianças	01 profissional por turno
	Cabe à Secretaria de Educação analisar e aprovar o acréscimo do quantitativo de profissionais, mediante a necessidade das Unidades de Ensino com segundo endereço ou com outras especificidades.	
Oficial de Gestão Educacional (Inspetor de Alunos)	Até 150 crianças	01 profissional por unidade de ensino
	A partir de 150 crianças	01 profissional por turno
	Cabe à Secretaria de Educação analisar e aprovar o acréscimo do quantitativo de profissionais, mediante a necessidade das Unidades de Ensino com segundo endereço, transporte escolar ou com outras especificidades.	
Agente de Gestão Educacional (Auxiliar de Biblioteca)	01 profissional nos turnos matutino e vespertino.	
Assistente de Serviço Público (Trabalhador Braçal e Serviços Gerais)	Até 80 crianças	01 profissional por turno
	Até 200 crianças	02 profissionais por turno
	A partir de 200 crianças	03 profissionais por turno

QUADRO 7 – Quadro de pessoal magistério na educação infantil (conclusão)

Assistente de Serviço Público (Trabalhador Braçal e Serviços Gerais)	Cabe à Secretaria de Educação analisar e aprovar o acréscimo do quantitativo de profissionais, mediante a necessidade das Unidades de Ensino com segundo endereço, Educação em Tempo Integral, extensão da área física, transporte escolar ou com outras especificidades.
---	---

Fonte: SEMED, 2022a.

A descrição geral do cargo de diretor escolar não apresenta a distinção entre diretores de CEMEI e de escolas. Descrevendo ambas da seguinte forma:

Coordenar, executar e avaliar as ações inerentes às questões pedagógicas, administrativas e financeiras da unidade escolar exercendo, entre outras, as seguintes atribuições: I - coordenar a organização, elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico e do planejamento institucional da escola; II - representar e responder, legalmente, pela escola perante as autoridades superiores e a comunidade, responsabilizando-se pela organização e funcionamento da instituição; III - convocar e presidir reuniões administrativas e pedagógicas, envolvendo segmentos dos alunos, professores, funcionários e pais; IV - gerir, de forma colegiada, os recursos humanos, a infraestrutura física, materiais e financeiros da escola; V - zelar pelo cumprimento da legislação de ensino, e das determinações do órgão gestor; VI - incentivar, propor e promover ações e atividades, envolvendo a escola e a comunidade; VII - pautar a gestão escolar por uma postura ética, dialogal, responsável e comprometida; VIII - cumprir o Regimento Escolar; IX - exercer outras atividades correlatas. (SEMED, 2021a, p. 62).

Até no ano de 2021, os profissionais passavam por Avaliação de Desempenho anualmente no mês de novembro. Analisava os seguintes indicadores:

I. envolvimento, participação e compromisso no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico/Diretrizes da unidade em que o (a) servidor (a) está atuando; II. permanente investimento em sua formação acadêmica, por meio de cursos promovidos pela SEMED, ou realizados em instituições credenciadas; III. desenvolvimento do trabalho pedagógico visando melhorar o desempenho escolar do aluno, em termos de formação e aprendizagem, segundo parâmetros definidos pela SEMED; IV. compromisso ético-profissional do (a) educador (a). (SEMED, 2016, p. 282).

Atualmente existe a avaliação de desempenho anual, ocorrendo com as demais avaliações do quadro de magistério. (SEMED, 2021b).

O plano Decenal de Uberaba/MG (2015-2024) apresenta metas relacionadas à: universalização do acesso ao ensino de pessoas de 0 a 5 ano (metas 01 e 04); formação específica de nível superior dos professores de Educação Básica Pública em licenciatura (meta 14); efetivação da gestão democrática e participativa (metas 16 e 17). Apenas a meta 17 ainda não está totalmente em desenvolvimento. A respeito dos profissionais de EI, aproximadamente 65% possuem ensino superior. (SEMED, 2020).

Em 2014 foi instituído o Centro de Formação Continuada dos Profissionais da Educação no Município de Uberaba/MG, denominada Casa do Educador “Profª Dedê Prais. Esta realiza cursos para formação continuada dos profissionais de educação, incluindo os diretores escolares. Em 2018 ocorreram os cursos “Gestão Escolar Democrática (GED) e a construção do Projeto Político-Pedagógico”, destinado a todos os diretores, auxiliando a construção do PPP de cada unidade, e “Descortinando o olhar para a violência” em que tratavam maneiras de trabalhar a respeito da violência física e sexual das crianças. No ano de 2019, ocorreu um curso destinado aos diretores da EI intitulado “Autoconhecimento e

identidade profissional", com foco na identidade profissional e saúde do professor. Em 2022, ocorreu o curso "Na Prática: Gestão Humanizada, Democrática e Participativa", destinado a todos os gestores da rede municipal. Seu intuito foi articular teoria e prática, baseado na troca de experiências para ampliar e enriquecer a capacitação. O curso foi dividido em acolhimento e noções preliminares de gestão humanizada, gestão democrática e participativa na prática (SEMED, 2014, 2018a, 2018b, 2019, 2022b).

Ao discorrer sobre a EI, a SEMED (2016) traz:

A Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental;

II - para as turmas da pré-escola (04 e 05 anos de idade), a avaliação será descritiva e conceitual;

III - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

IV - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas ou mais para a jornada integral;

V - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

VI - expedição de documentos que permitam atestar os processos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança.

Art. 17 A Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino, será oferecida em:

I - Centros Municipais de Educação Infantil, para crianças de 04 (quatro) meses a 05 (cinco) anos de idade, disponibilizando atendimento integral e parcial;

II - Escolas de Educação Infantil, para crianças de 04 (quatro) meses a 05 (cinco) anos de idade, em tempo integral e parcial;

Parágrafo único. A Educação Infantil poderá ser oferecida isoladamente, em instituição específica, ou integrada às instituições que trabalhem com o Ensino Fundamental. (SEMED, 2016, p. 22).

Em suma, não há uma distinção da gestão da EI e do Ensino Fundamental na cidade de Uberaba/MG, apresentando formações e descrições do cargo, nas duas realidades, de forma generalista. A diferença está na proporção de trabalho com alunos, uma vez que o CEMEI costuma ter uma quantidade menor de crianças matriculadas e funcionar no máximo em dois períodos. Tal fator, quantidade de alunos, também é fator diretamente proporcional ao salário do gestor e tamanho de sua equipe. Consequentemente os gestores da EI tendem a receber menos que os do Ensino Fundamental, assim como contar com menos profissionais a sua disposição.

6 METODOLOGIA

A pesquisa se trata de um estudo qualitativo. Neste capítulo há o desenho de pesquisa, a caracterização dos sujeitos, os instrumentos, os procedimentos e o método de análise dos resultados utilizados na pesquisa.

6.1 DESENHO DE PESQUISA

A opção metodológica para o desenvolvimento desta pesquisa é a abordagem qualitativa, que tem o intuito de conhecer, a partir da fala dos entrevistados, sua percepção em relação a sua formação e a execução do trabalho de gestão educacional em instituições de EI.

Para isso, iniciou-se com uma revisão da literatura sobre a Formação de Professores, Formação na Gestão Educacional e as especificidades da gestão na EI. Os principais autores pesquisados inicialmente foram Saviani (2009); Lück (2009); Marangoni, Araújo e Schwarz (2019); e Oliveira e Vasques-Menezes (2018) devido à relevância nos estudos da formação de professores e Gestão Educacional. Para aprofundar os conhecimentos sobre a temática também se estudou disciplinas que contemplavam a formação de professores, além de cursos sobre a gestão educacional disponíveis no AVAMEC, plataforma digital de formação de professores do MEC. Além disso, foram realizadas pesquisas nos periódicos da CAPES, SUCUPIRA, UFTM, a respeito da gestão escolar, educação infantil e gestão escolar na educação infantil, sendo esses os descritores pesquisados. Pesquisas que atendem o critério de inclusão de Gestão escolar na Educação Infantil, nas bases citadas, foram 23, 10 e 0, respectivamente. Porém, nenhuma a respeito dos diretores de CEMEI na cidade de Uberaba/MG.

Os participantes convidados para a realização desta pesquisa foram os gestores da EI da cidade de Uberaba/MG. Profissionais que atuam como diretor (a) de uma instituição de ensino infantil regular municipal, CEMEI. Foram convidados todos os gestores da cidade; na estimativa realizada em 2020 pelos pesquisadores junto a Secretaria de Educação Municipal eram 42 profissionais. Contudo, ao ir a campo, foi percebido que havia 37 CEMEI, reduzindo então os entrevistados em potencial. A coleta de dados da pesquisa ocorreu nos anos 2021 e 2022, assim foram convidados os gestores atuantes na gestão 2017-2021 e 2022-2025, totalizando 50 profissionais convidados.

Na pesquisa foi utilizada, como instrumento para a coleta dos dados, uma entrevista semiestruturada (Apêndice A), elaborada a partir dos objetivos deste estudo. Esse instrumento

foi aplicado, em razão do isolamento social devido ao enfrentamento à pandemia por Coronavírus, por videochamada ou via formulário virtual, individualmente com cada um dos participantes que aceitou, de acordo com sua disponibilidade e interesse. Todas essas entrevistas realizadas por videochamada foram audiogravadas, mediante o consentimento dos participantes, e transcritas na íntegra para análise, já as realizadas via formulário virtual foram analisadas e solicitadas complementações via comunicação por e-mail.

A análise das entrevistas ocorreu de acordo com os procedimentos da Análise de Conteúdo, preconizados por Bardin (2016). Após a coleta de dados, as entrevistas foram analisadas, e de acordo com o material, foram selecionadas as entrevistas transcritas para análise. Não foram eleitas as entrevistas via formulário, pois as informações estavam incompletas e não se obteve complementação dos gestores, impossibilitando a análise. Após essa pré-análise, as entrevistas foram tratadas, elencou-se categorias e ocorreu análise das informações, articulando a literatura já existente.

6.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Os participantes convidados para a realização da pesquisa foram os gestores da EI da cidade de Uberaba/MG, que atuavam como diretor (a) de CEMEI na cidade, integrantes do ensino regular municipal. Vale ressaltar que não houve restrições em relação ao sexo, à idade e quanto à classificação socioeconômica.

Em termos do número de participantes, foram convidados todos os gestores da cidade de Uberaba/MG, das duas gestões em vigor no período da coleta de dados da pesquisa. Na estimativa realizada pelas pesquisadoras por meio de ligação a SEMED no mês de agosto de 2020, foram levantados 42 CEMEI, existindo então 42 profissionais. Porém, ao iniciar o projeto, foi constatado que havia apenas 37 instituições, ou seja, 37 possíveis participantes. Como a coleta ocorreu no final da gestão 2018-2021 e início da 2022-2025, foram convidados todos esses profissionais, totalizando 50 participantes, visto que 13 gestores permaneceram na gestão, havendo 24 novos gestores.

No que se refere aos critérios de exclusão, não participaram pessoas que estavam afastadas de suas funções no período da pesquisa. Foram excluídos os participantes que atuavam como diretores e vice-diretores de escolas, ou apoio a direção de CEMEI ou escolas. Aqueles que exerciam suas funções em outras cidades e/ou em outras esferas do poder, estadual e/ou federal, também foram excluídos, além daqueles que atuavam em instituições particulares. Isso se deu, pois em cada tipo de instituição e/ou esfera de poder, os critérios

para selecionar o gestor são diferentes, assim como a formação da equipe, dividindo a função do gestor entre o profissional vice-diretor, por exemplo.

Os participantes foram convidados a partir da lista de gestores disponível pela SEMED de Uberaba/MG. Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa e aceite da instituição, todos os participantes foram contatados pelas pesquisadoras e receberam explicações sobre os objetivos e procedimentos do estudo. Aqueles que concordaram em participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), on-line, recebendo uma cópia de seu formulário por e-mail. Em seguida, foi dado início à coleta dos dados.

Dos 50 profissionais, 16 diretores, dentro dos critérios de inclusão, responderam a entrevista, sendo 08 por videoconferência e 08 por formulário on-line. Houve também assinaturas ao TCLE em que não houve a realização das entrevistas, por situações de ausência de retorno do participante. Além de situações em que não havia devolutiva a respeito do interesse em participar ou não da pesquisa. Dentre os 16 entrevistados, todos eram do sexo feminino, característica comum no trabalho da educação, principalmente na EI. Foram analisadas as 08 entrevistas videogravadas após pré-análise do material.

6.3 INSTRUMENTOS

Como instrumento para a coleta dos dados, foi utilizado uma entrevista semiestruturada com os participantes. Em linhas gerais, foram coletados os dados referentes à idade, sexo, a escolaridade, tempo de formação, forma de ingresso no cargo de gestor, tempo de atuação no cargo, dificuldades e facilidades encontradas na execução do cargo, bases de sua formação que facilitaram a execução da função, se houve e quais foram às lacunas na formação que afetaram negativamente sua atuação, e formações complementares. Esse instrumento foi aplicado, em razão do isolamento social devido ao enfrentamento à pandemia por Coronavírus, por videochamada com cada um dos participantes que aceitaram, individualmente, em uma única sessão, de acordo com a disponibilidade e interesse do participante. Todas essas entrevistas foram audiogravadas, mediante o consentimento dos entrevistados, e transcritas na íntegra para análise.

Muitos profissionais tiveram dificuldade de adesão às entrevistas audiogravadas. A pesquisa foi realizada em um período com muitas adversidades como: retorno às aulas presenciais durante o período pandêmico, processo de certificação e eleição de gestores e nova gestão municipal. Portanto, foi possibilitada a participação por meio de resposta por

escrito, via formulário on-line, havendo possibilidade de complementações de informações por meio de solicitação via e-mail aos participantes quando necessário.

6.4 PROCEDIMENTOS

Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e com a autorização prévia da SEMED de Uberaba/MG, as pesquisadoras fizeram contato com os gestores. O contato foi feito por ligação, troca de mensagens e e-mails, respeitando o isolamento social. Nesse momento foram dadas as explicações sobre a pesquisa e confirmação para envio do TCLE com Autorização de Gravação de Áudio e a realização da entrevista digital. O termo foi realizado via formulário do Google (Apêndice C). A pesquisa contou com o apoio do setor de Educação Infantil da SEMED que divulgou aos diretores dos CEMEI por meio do grupo de comunicação entre a secretaria e os gestores.

A aprovação no CEP-UFTM, mediante parecer 5.422.811, ocorreu em 22 de maio de 2021. A partir deste, houve a comunicação a SEMED sobre o início do contato aos gestores. Foram enviados e-mails a todos os CEMEI explicando a pesquisa e disponibilidade do TCLE para realizar as entrevistas. A coleta de dados, primeiramente, ocorreria apenas via entrevista videogravada, sendo transcrita posteriormente. Foram realizadas oito entrevistas neste modelo. Elas ocorreram no local e horário de maior facilidade para o participante, sendo gravadas as respostas da entrevista e, posteriormente, transcrita na íntegra.

Durante o período da pesquisa, ocorreu uma pandemia mundial causada por uma infecção respiratória muito transmissível e que podia ter um desenvolvimento grave. Por ser causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, ficou popularmente conhecida como COVID-19 (BRASIL, 2021). A pandemia começou no final de 2019 e continua em curso, em menor proporção, em 2023. O ensino estava remoto devido à pandemia, porém já com previsão de retorno presencial para o segundo semestre de 2021. A Educação Infantil, com a turma de 05 anos, foram os pioneiros no retorno as aulas presenciais nas unidades educacionais municipais em Uberaba/MG. A primeira entrevista só foi possível ser realizada em agosto de 2021, devido à dificuldade de horário disponível dos gestores. Porém, o ensino presencial já havia retornado parcialmente na Educação Infantil. Aliado a este fato de reorganização da execução das atividades com parte do ensino remoto e parte presencial, os CEMEI conviveram com uma nova realidade de trabalho que englobava a adequação do uso de máscara dos profissionais e alunos, e o trabalho em grupo de apoio e enfrentamento ao retorno do contato

interpessoal. Os gestores também vivenciavam nessa fase o processo de certificação teórica e eleição para o próximo mandato na gestão escolar.

A sobrecarga de atividades, adequações a nova realidade após a pandemia e o processo de certificação, dificultaram a adesão à pesquisa. Buscando maior adesão, após fala de alguns gestores, foi ampliada a possibilidade de realização via respostas escritas. Foram obtidas mais oito entrevistas nesse formato. Nessas, as respostas foram mais objetivas e sucintas, em comparação as realizadas por videochamada. Ao perceber que havia necessidade de esclarecimento sobre as respostas, foram enviados e-mails e comunicações via ligação e aplicativo de mensagem, com as solicitações de complementação das informações. Além dessas, foram realizadas ampliações frequentes das explicações no formulário de coleta de dados, a cada percepção de discordância entre a intenção da questão e a obtenção de resposta. Porém, tais alterações não foram suficientes para mudanças na obtenção dos dados. O retorno às solicitações de complementação de respostas, também não ocorreu. Dessa forma, optou-se por utilizar apenas as oito entrevistas audiogravadas. Ao realizar a transcrição das entrevistas cada participante teve seu nome resguardado pelo sigilo e alterado para um número de 01 a 08 (ex.: E.01).

6.5 ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram analisados de forma qualitativa. Segundo Turato (2008), a pesquisa qualitativa busca interpretar o que as pessoas falam, fazem e como lidam com o fenômeno. A análise das entrevistas ocorreu de acordo com os procedimentos da Análise de Conteúdo, preconizados por Bardin (2016), um método de tratamento dos dados qualitativos.

Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021) apontam que a análise de conteúdo é adequada para tratar dados provenientes de comunicações, focando nos sentidos e significados desses. Principalmente por esses não serem únicos, o interlocutor tem papel ativo, abrangendo uma interpretação subjetiva, não havendo neutralidade entre o objeto de pesquisa, pesquisador e contexto. Tal método se organiza em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

No primeiro momento se escolhe o material a ser analisado, formulam-se hipóteses e objetivos, além de elaborar indicadores que fundamentam a interpretação final. Já na exploração de material aplicam-se sistematicamente as decisões tomadas na pré-análise, codificando e categorizando o material, analisando o conteúdo e realizando a enumeração. Os resultados podem ser interpretados por inferência, após serem significados (BARDIN, 2016).

Bardin (2016) aponta como material a ser analisado, todo aquele proveniente de comunicação verbal e não verbal. Podendo abranger: material escrito, oral, icônico e outros códigos semióticos. Assim, as entrevistas dessa pesquisa enquadraram-se no material escrito e oral, sendo analisadas por tal procedimento.

As entrevistas realizadas por meio de videochamadas foram transcritas. A esse material juntou-se os formulários para a primeira etapa da análise, a pré-análise, para leitura e seleção do material a ser analisado. Devido à incompletude das entrevistas realizadas por formulário, optou-se por analisar as 08 entrevistas transcritas.

Em seguida iniciou-se a segunda etapa, e exploração do material, elencando categorias para tratamento de dados. Nessa fase, todo o material foi analisado e agrupado em categoriais de semelhança de conteúdo para posterior tratamento do material. A partir da análise das entrevistas, e objetivos da pesquisa, foram elencadas três categorias globais de análise do material a respeito da trajetória da formação até a prática do gestor da Educação Infantil. Elas são: Formação Educacional de Gestores, Trajetória profissional, e a Gestão na Educação Infantil. A primeira contempla a formação inicial e continuada desses profissionais. A segunda abarca o percurso laboral do profissional do magistério até o ingresso na gestão. A terceira compreende a prática na Gestão na Educação Infantil destes profissionais. As entrevistas foram relidas e as falas segmentadas nas categorias, para que contemplassem todos os participantes. Como etapa final houve o tratamento dos dados, analisando as falas e a construção teórica da temática.

7 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Os dados coletados na pesquisa serão apresentados e discutidos nesse capítulo. Assim, primeiramente serão apresentados os dados objetivos, logo em seguida aspectos das entrevistas articulados com a literatura existente afim de responder as perguntas de pesquisa.

7.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A pesquisa contou com a participação de oito gestores atuantes em CEMEI na cidade de Uberaba no período da coleta de dados da pesquisa. O foco da apresentação dos dados é uma exposição do perfil dos gestores e início da articulação com a literatura dos dados que constituiu essa dissertação.

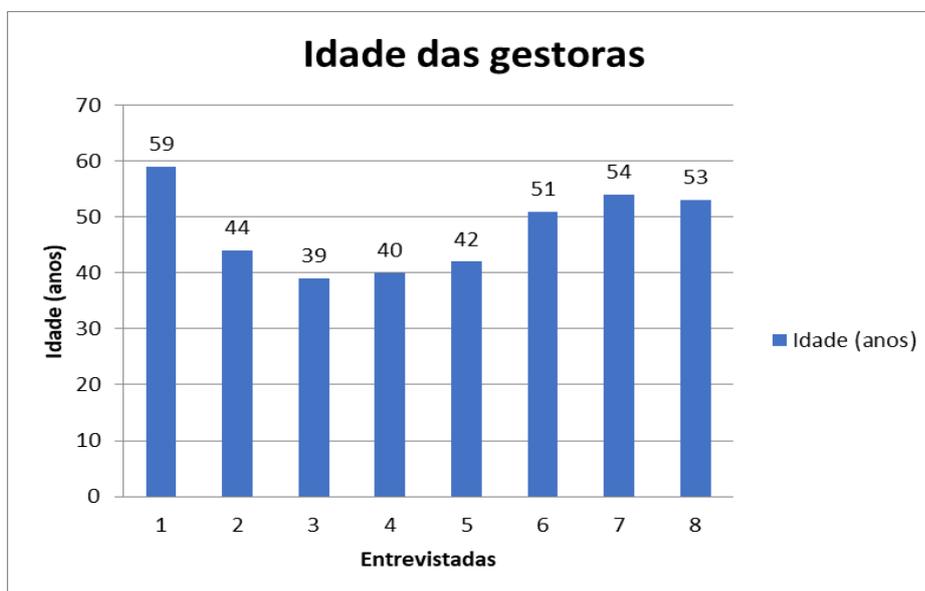
7.1.1 Perfil dos Gestores

As informações relacionadas à caracterização do perfil pessoal dos gestores englobam: idade, sexo, formação inicial, tempo que ocorreu esta formação, cargo de inserção no serviço público, situação de ingresso, o tempo de atuação nele, a forma de ingresso ao cargo de gestão e o tempo de atuação dele. Ao todo houve 08 participantes. O grupo foi constituído exclusivamente por mulheres. As idades variaram de 39 a 59 anos, conforme detalhado na Figura 1. Este perfil é semelhante ao encontrado em outras pesquisas como Alves e Sá (2015), Vidal e Vieira (2014) e Instituto Paulo Montenegro (2010).

Por motivos éticos, os nomes dos gestores não apareceram em qualquer momento do estudo, e estes estão identificados conforme a ordem de entrevista, como exemplificado na Figura 1.

Atualmente há no município 37 CEMEI. Nos últimos mandatos, 2018-2021 e 2022-2025, apenas um CEMEI tem a sua frente um gestor do sexo masculino, uma vez que, todos os demais possuem gestoras como representantes. Essa realidade não é exclusiva deste grupo, Barreto (2015) discorre sobre a educação como um todo e principalmente a EI serem constituídas por um grupo maior de mulheres. Isso normalmente ocorre em nossa sociedade pela percepção de cuidado mais relacionado ao público feminino.

FIGURA 1 – Idade das gestoras



Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2022.

Na educação, o ramo da EI tem um estigma popular de foco principal nos cuidados básicos e pouca relação com a aprendizagem educacional. Isso pode ocorrer por ter em seu princípio ligação a estratégias assistencialistas às mães que precisavam ser inseridas no mercado de trabalho.

[...] porque o que a gente vê aqui na educação infantil, e eu acho isso assim, é lamentável, é que a as pessoas têm uma visão da educação infantil, assim a ele vai lá só pra brincar. Só pra tia dar banho nele, dar comidinha para ele. Mas as pessoas não entendem que esse dar banho, dar comida, o brincar é todo um processo que vai culminar lá na frente para o sucesso ou não da criança (E.05).

A EI foi incorporada pela educação a partir da constituição de 1988. Ao não estar atrelada mais a Secretaria de Desenvolvimento Social e sim a Educação, possibilitou acesso a todas as crianças, mas a percepção da sociedade ainda se mantém na perspectiva assistencialista desse segmento da educação. Faz aproximadamente 35 anos dessa mudança, o que ainda pode ser percebido como um novo conceito a ser aprimorado pela sociedade. Essa mudança do papel de cuidado para a de mediador de conhecimento é abordada por Zenker (2007) quando discorre sobre a reestruturação do papel do Educador Infantil e a respeito da função fundamental dos educadores e gestores no auxílio desse processo de reestruturação.

Os gestores apresentaram formação em licenciatura. Dentre os cursos descritos estão: Magistério, Pedagogia, Artes Visuais, Letras, Educação Física e História. A Pedagogia foi a

mais citada, indo ao encontro com os dados apontados pelo INEP (BRASIL, 2020 (b)). Não houve casos de gestores que não possuem formação em licenciatura, pelo contrário, houve entrevistados com mais de uma formação profissional.

O INEP apontou que entre os professores da EI 60% tinham formação em nível superior em 2013 (BRASIL, 2020 (b)). Já em Uberaba, em 2019, aproximadamente 65% dos profissionais da EI já possuíam formação em ensino superior (SEMED, 2020). O que vai ao contraponto descrito por Barreto (2015) ao fazer a relação inversamente proporcional do tempo de escolarização do profissional e a idade da clientela atendida. Assim, a EI contaria os dados de ser os profissionais com menor tempo de formação. O grupo apresentou perfil diferente, expondo um investimento tanto em formações superiores quanto complementares. Como pode ser visto no quadro 8 a seguir:

QUADRO 8 – Perfil dos gestores entrevistados

Entrevistado	Formação Inicial	Ano de Formação
1	Magistério	1984
	Artes Visuais	2006
	Pedagogia	2019
2	Magistério	1990
	Pedagogia	1994
3	Pedagogia	2006
4	Magistério	2013
	Pedagogia	2015
5	Letras -Inglês	2002
	Pedagogia	2012
6	Magistério	2000
	Educação Física	2008
	Pedagogia	2014
7	História	1991
8	Magistério	1989
	Pedagogia	2005

Fonte: Elaborada pelas Autoras, 2022.

Em relação ao tempo de formação, os anos em que estas profissionais se formaram variaram de 1984 a 2019. Analisando principalmente a formação em Pedagogia, mais citada, variou entre 1994 a 2019. Isso mostra a diversidade de currículos de cursos de formação pelos quais esses profissionais passaram. Ao retomar o histórico da formação do curso de Pedagogia no país, somente após 2006 ocorre uma resolução a respeito da regulamentação das diretrizes do curso por meio da CNE/CP nº1 de 2006 (BRASIL, 2006). Em 2015 e 2019 há aprimoramento desta, mas não a sua revogação. Demonstrando que mudanças ocorreram, mas ainda é a base de 2006 que está em vigência. As questões da formação de gestores são

abordadas pontualmente nesta. Libanêo et. al (2022) aborda que a mesma não atende as necessidades atuais da realidade da formação dos profissionais de educação. As diretrizes por serem amplas, possibilitam flexibilidade à instituição na formação, mas ao mesmo tempo permite que os profissionais se formem com o mínimo necessário para a execução do cargo. (BRASIL, 2006; AGUIAR et al., 2006; SOKOLOWSKI, 2013; CRESPI; NÓBILE, 2018).

O foco principal no histórico do curso de Pedagogia compreende os processos educativos formais e informais, educação de crianças nos anos iniciais e a gestão educacional. Metodologias de ensinar, aprender e gerir as escolas permearam o desenvolvimento do curso (BRASIL, 2006). Porém, mesmo com a diversidade nas formações, um fato em comum aparece nos relatos a seguir, a percepção de incompletude a respeito da formação inicial em gestão escolar, onde alguns profissionais não tiveram aspectos relacionados à gestão educacional em sua formação inicial. Além disso, uns percebem aspectos da gestão em sua formação geral, enquanto outros apenas em seu período de habilitação, complementar ao curso.

[...] Não, não foi nem contemplado (gestão). Eu acho que antigamente, dos tempos que eu formei para cá, melhorou muita coisa. (E.07)

[...] Depois que você terminava os 4 anos da Pedagogia, você tinha 2 anos ou 4 para você escolher fazer todas as especializações, supervisão, inspeção, orientação e administração.(E.02)

[...] Não, não foi (contemplada) porque ela não era voltada para a gestão, ela era voltada para educação inclusiva. (E.03)

A maior parte das entrevistadas é professora, de educação infantil ou básica. Todas efetivas em seu cargo inicial, como solicita o processo de certificação para gestor escolar (SEMED, 2021). Outras profissões também apontadas foram: coordenador pedagógico e auxiliar administrativo. Um dos pré-requisitos para o cargo de gestor escolar municipal é experiência mínima de dois anos nas áreas docente e/ou pedagógica, ou gestão em educação (SEMED, 2021 (a)). As profissionais apresentam experiência de 06 a 35 anos em seu cargo inicial antes de assumirem a gestão do CEMEI, detalhados no Quadro 9.

QUADRO 9 – Perfil profissional dos gestores entrevistados (continua)

Entrevistado	Situação	Anos de Atuação Cargo Inicial
1	Efetivo	06
2	Efetiva	11
3	Efetiva	12
4	Efetiva	13

QUADRO 9 – Perfil profissional dos gestores entrevistados (conclusão)

Entrevistado	Situação	Anos de Atuação Cargo Inicial
5	Efetiva	09
6	Efetiva	28
7	Efetiva	35
8	Efetiva	30

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2022.

Ter um grupo exclusivamente efetivo pode nos provocar a reflexão a respeito de alguns aspectos relacionados ao momento da pesquisa. Para concorrer ao processo seletivo para gestor é obrigatório o profissional ser efetivo, porém quando o profissional é convidado esse pré-requisito não existe. Como o grupo é composto por mais profissionais indicados, essa não seria a hipótese mais assertiva. Contudo, as entrevistas ocorreram em período de finalização de mandato na gestão, mudança de governo municipal e início de processo de certificação para a nova gestão. Assim foi mais propícia à participação de profissionais efetivos em seu cargo de origem, pois esses não correm o risco de perderem o seu emprego ou sofrerem perseguição explícita de sua chefia devido a um desacordo com a opinião emitida. A insegurança pode ser uma hipótese do motivo pelo qual os profissionais contratados não participaram da pesquisa.

O PNE 2014-2024 aponta a indicação política como principal forma de provimento ao cargo no país, também sendo uma das duas maiores fragilidades da gestão educacional nacional. A outra fragilidade indicada é a formação específica dos gestores. (OLIVEIRA, MARTINS; DUARTE, 2018) e FERNANDEZ, 2016).

A indicação a esse cargo, na cidade, ocorre quando a unidade não tem um profissional que passou pelo processo de certificação. Então se ninguém se candidatou, se quem se candidatou foi reprovado, se o profissional que está à frente da unidade precisa se afastar ou sair do cargo, ou se a unidade é inaugurada fora do processo de certificação de gestores, a SEMED convida um profissional para assumir a gestão da unidade. O tempo de atuação variou de 01 a 08 anos, demonstrado no Quadro 10. Este tempo máximo de 08 anos pode estar relacionado à impossibilidade de manter mais de dois mandatos na gestão, não sendo aprovada a candidatura no processo de certificação. Como previsto no último edital divulgado pela SEMED (2021).

QUADRO 10 – Perfil da trajetória na gestão dos gestores entrevistados

Entrevistado	Provimento do Cargo	Tempo de atuação na Gestão
1	Indicação	08 anos
2	Indicação	01 ano e 06 meses
3	Certificação	04 anos
4	Indicação	04 anos
5	Indicação	01 ano
6	Certificação	03 anos
7	Indicação	06 anos
8	Certificação	07 anos

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2022.

O perfil encontrado na pesquisa vai ao encontro ao levantado por Vidal e Vieira (2014) e o Instituto Paulo Montenegro (2010). Estes descrevem a categoria como: constituída por mulheres, principalmente na Educação Infantil, com média de idade de 40 anos, com formação predominante em Pedagogia com especialização. Os gestores têm uma percepção de despreparo para gestão atrelada a formação inicial, o que contribuiu para a procura e conseqüentemente satisfação na realização da pós-graduação. A desvalorização salarial, a falta de professores assíduos e com boa formação são algumas das adversidades citadas para a realização do trabalho. Esta similaridade de perfis, após treze anos, demonstra que poucos foram os avanços em relação a gestão escolar.

7.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a análise e discussão dos dados foram elencadas 03 categorias das 08 entrevistas audiogravadas: Formação Educacional de Gestores, Trajetória profissional, e a Gestão na Educação Infantil. Cada subitem terá um quadro resumo com as principais informações e falas do grupo, algumas delas poderão também estar presentes na articulação com a literatura, apresentando aspectos de discussão e análise dos dados.

7.2.1 Formação Educacional de Gestores

Nesta categoria foram abrangidas informações a respeito da Formação Inicial e Continuada das diretoras, a satisfação em relação a ela para a execução do cargo de gestor e a motivação para realização da Formação Continuada, caso tenha ocorrido. Além desses, há as sugestões para a realização de formações para ingresso ao cargo.

O quadro 11 representa a categoria de Formação Educacional dos Gestores, com exemplos das principais falas apresentadas pelos gestores a respeito da Formação Inicial, Formação Continuada e Sugestões de complementação as formações.

QUADRO 11- Categoria 01 - Formação educacional dos gestores (continua)

Categoria 01. Formação Educacional dos Gestores	
Termos ou expressões que contemplem as percepções dos participantes a respeito de sua formação inicial e continuada, além das sugestões de complementação.	
Categorias Iniciais	Exemplos
Formação Inicial	<p>- E.01- Não. A de Artes e a de Pedagogia também não. Não deu base para a gestão não.</p> <p>- E.02 - Apesar de ter feito Pedagogia, ter feito é Gestão, porque a gente pode escolher, né? Depois que você terminava os 4 anos da Pedagogia, você tinha 2 anos ou 4 para você escolher fazer todas as especializações, supervisão, inspeção, orientação e administração. Eu fiz mais 2 anos, eu fiz é inspeção e administração. Então apesar de ter já essa formação. Uma coisa é a teoria, outra é a prática.</p>
Formação Inicial	<p>- E.06 - Eu sinto, mas assim a gente precisa aprender mais.</p> <p>- E.07 - Não, não foi nem contemplado. Eu acho que antigamente, dos tempos que eu formei para cá, melhorou muita coisa.</p>
Formação Inicial	<p>- E.08 - Olha, na época, não era para o curso de gestão. Era para dar aula mesmo. Como o meu curso de licenciatura, ela era uma política pública implementada pelo governo federal, né? Em parceria com as universidades para formar aqueles profissionais da educação básica que estava atuando e que não tinha faculdade. Como ela foi em nível nacional, então, nós não fomos preparados para ser gestores, todos nós fomos preparados para dar aula, para ser professor, então assim, não se falava tanto em gestão.</p>
Formação Continuada	<p>- E.01- Eu procurei as duas por necessidade e prazer. Reciclar, buscar novos conhecimentos para poder estar atuando melhor.</p> <p>- A prefeitura já deu curso sobre finanças, gestão, verbas. Mas no dia a dia é diferente.</p> <p>- E.02 - Agora eu estou fazendo um curso para gestores. Fornecido pelo Ministério da educação mesmo na escola, chama ENAPP, Escola Nacional, agora eu não lembro a sigla. Mas é de formação de gestores. É pelo MEC mesmo, é algo do governo. Está sendo muito bom. É um curso bem completo, né, que trabalha todas as áreas, específico para, no caso, para educação infantil, que é onde eu atuo nesse momento, né? Está sendo bem rico.</p>
Sugestões de complementação	<p>- E. 04 – Mais prática. [...] Eu acho que deveria mostrar realmente como funciona a gestão, porque quando a gente vai fazer o estágio, geralmente eles não permitem que a gente realmente faça o estágio de gestão. Eles colocam a gente numa sala de aula e não deixa a gente verificar a documentação, tudo o que precisa e é muita burocracia, porque atrás da gestão é muito papel. Infelizmente não. Estágio de gestão nós não vivenciamos isso.</p>

QUADRO 11- Categoria 01 - Formação educacional dos gestores (conclusão)

Categorias Iniciais	Exemplos
Sugestões de complementação	<p>- E.06 - De finanças, de como a de verbas porque a gente apanha bastante. Eu não sabia. [...] Tem que abordar todos os temas, todas as áreas, todas, tanto administrativa, quanto pedagógica, como financeiro. Fazer um apanhado geral para facilitar a vida do gestor.</p> <p>- E.07 - Eu acho que toda essa parte aí burocrática seria uma das primeiras coisas que é muito cobrado do gestor, porque o gestor que responde por isso. Sabe, segunda coisa seria a parte desses programas federais. Muitos gestores ficam perdidos, muitos, é a parte financeira.</p> <p>- E.08 - Não teria que ver só o professor dentro da sua sala de aula, mas um contexto geral, não só da escola, mas da comunidade, do município, do estado, nacional. Entender como como que funciona, né? As políticas públicas, como que as políticas públicas elas impacta tanto dentro da escola, principalmente, né!? E entender toda essa continuidade, não só a sala de aula, mas entendendo com um contexto global, entendeu?</p>

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2022.

A maioria relatou não se sentir totalmente satisfeita em sua Formação Inicial para realizar a atividade profissional de Gestão Educacional. Tal situação também faz parte do perfil levantado pelo Instituto Paulo Montenegro (2010). Indo ao encontro ao abordado por Santos, Barros e Santos (2016) e Fernandez (2016) que a capacitação específica para a gestão escolar não é recorrente na formação inicial de licenciatura, mesmo havendo o pré-requisito dessa formação para executar este cargo.

[...] Não, não foi (contemplada) porque ela não era voltada para a gestão, ela era voltada para educação inclusiva. (E.03)

[...] Não. Porque você só aprende no dia a dia. (E.04)

[...] Não, não foi nem contemplado (gestão). Eu acho que antigamente, dos tempos que eu formei para cá, melhorou muita coisa. (E.07)

Quando ocorria uma percepção satisfatória a respeito da formação inicial, era parcial, percebendo necessidade de complementação. O que pode se pensar que a gestão tem probabilidade de ser abordada na formação inicial, mas havendo necessidade de ampliação e aprofundamento dos estudos. Evangelista e Triches (2008), Santos e Keller-Franco (2020), relatam que o egresso dos cursos de licenciatura precisa sair capacitado para o trabalho com a multiplicidade encontrada na educação, preparando-o para lidar com todos os atores educacionais de maneira democrática, participativa e atuante.

[...] Eu sinto, mas assim a gente precisa aprender mais. (E.06)

[...] Olha. Eu vejo assim. Precisaria de mais. Porque são muitas questões, é mais até no sentido de administrativas e de relacionamento interpessoal que a gente precisaria ir mais a fundo, né? (E.05)

A formação abrangendo aspectos de gestão escolar ocorre desde 1962, como apontam Fernandez (2016) e Santos e Keller-Franco (2020) ao discorrer sobre a abrangência de matérias de administração escolar desde esse período nos cursos de Pedagogia. Em 1968, a formação generalista passou a ser dividida entre uma base comum e outra diversificada, havendo o período das habilitações após a formação comum. Fase na qual se o estudante não tivesse interesse na formação de administração escolar para realizar a habilitação na área, não teria acesso a esse conhecimento em sua formação. A LDB, em 1996, formaliza a capacitação mínima para o gestor em curso de Pedagogia e possível complementação por meio de pós-graduação. (BRASIL, 1996).

Mesmo ocorrendo essa formação desde 1962, Santos, Barros e Santos (2016) relatam a escassez na capacitação específica para gestores nas formações iniciais até hoje. Também é percebido nas falas de Oliveira, Martins e Duarte (2018), Fernandez (2016) e Santos e Keller-Franco (2020) ao apontarem a necessidade de capacitação profissional. Além das falas das entrevistadas citadas a cima.

O Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) ao evidenciar a fragilidade relacionada à formação específica dos gestores, corrobora tal ponto. A baixa produção de estudos a respeito pode facilitar a baixa procura por esse ambiente de trabalho, facilitando o segundo ponto abordado pelo PNE de ampla indicação política para investimento ao cargo (OLIVEIRA; MARTINS; DUARTE, 2018; FERNANDEZ, 2016). Ao não haver capacitação, estudos e valorização de tal área, menos profissionais se interessa e investe na profissão, prejudicando a capacitação e sua execução.

A formação tem o foco maior na capacitação e desenvolvimento de professores regentes de turma. As demais funções não são abordadas profundamente. Oliveira e Leiro (2019) dizem haver lacunas relacionadas a temas de gestão educacional, normas jurídicas e atuação profissional. Evangelista e Triches (2008), Saviani (2011), Sokolowski (2013), Crespi e Nóbile (2018) e, Libâneo et al. (2022) relatam ser necessária a mudança na formação pedagógica generalista. Ao analisar a potencialidade e diversidade do trabalho, os aproximadamente quatro anos da formação superior em Pedagogia, se tornam curtos. Assim, a

possibilidade de lacunas se torna muito grande, o que culmina na sensação de incapacidade, medo e sofrimento do profissional.

[...] Ele me formou mais para professor. Ele me capacitou mais para estar em sala de aula como professor, como gestor, não. Como gestor, realmente a gente precisa de buscar. É algo além. (E.02)

[...] Nós não fomos preparados para sermos gestores, todos nós fomos preparados para dar aula, para ser professor, então assim, não se falava tanto em gestão. (E.08)

Durante as entrevistas a expressão “na teoria é de uma forma e na prática é diferente” e suas variações apareceram frequentemente. Essa distinção pode aumentar ainda mais a percepção de preparo parcial para a gestão pela formação inicial. Tal ideia corrobora o percebido por Santos e Keller-Franco (2020), em que a rotina laboral é utilizada como formação prática da função.

[...] Mas no dia a dia é totalmente diferente. (E.01)

[...] A prática, porque você não aprende isso na escola. (E.02)

[...] Porque a teoria fica tudo muito lindo, no papel, mas quando você pega a prática, você percebe os problemas do dia a dia. Você só vai aprender ser gestora no dia a dia. Porque cada dia aparece um desafio diferente. (E.04)

[...] Eu aprendi na teoria, mas quando você vai vivenciar aqui na prática é outra coisa. (E.06)

[...] Estes últimos 4 anos, que foi agora, finalizando esses 8 anos foi assim. A gente não tem mais aquela dificuldade porque você aprendeu a gerir, é tudo o que você faz para a prática, dia a dia. Não tem comparação a experiência, né? É tudo! (E.08)

O estudo, a formação profissional, deve ir muito além do conteúdo teórico, há a necessidade de formar especialistas que saibam lidar com as adversidades e possam construir estratégias de enfrentamento. No entanto, a formação inicial parece não abordar tanto essas habilidades, havendo maior foco na teoria. Costa *et. al.* (2020) refletem que muitas vezes o governo não investe na formação de professores devido ao viés político. Desta forma, continuamos a formar professores técnicos que estejam aptos a exercer a função, mas não professores com uma base teórica consistente que lhes possa dar autonomia para tomar decisões, criticar e decidir sobre práticas inovadoras que possam ir além do que eles são orientados.

Uma das possibilidades dessa construção é o envolvimento do aluno em atividades práticas, conforme preconizado por Barreto (2015). Saviani (2011) aponta que é possível

trabalhar uma formação docente mais sólida e que realmente prepare profissionais para atuar nessa área. Para isso, são necessárias mudanças na percepção das políticas de educação, formação profissional e parcerias entre instituições de fomento e estágio. Mas na história do curso de Pedagogia, muitos fazem o curso após ingressar no mercado de trabalho e têm a prática antes da teoria. Esse fato pode atrapalhar a integração entre teoria e prática.

Os cursos superiores contam com ênfases de estágio. Fator esse que poderia contribuir para a aproximação com a parte prática, atrelando-a a teoria e reduzindo essa percepção de falta de preparo para assumir tal papel. Contudo, nem sempre o estagiário de fato consegue vivenciar a parte prática de maneira adequada, principalmente quando esse estágio na educação ocorre fora da sala de aula. Na ausência de um profissional, o estagiário de gestão normalmente é utilizado na sala de aula, reforçando a percepção que o professor tem na regência o seu papel mais importante.

[...] Quando a gente vai fazer o estágio, geralmente eles não permitem que a gente realmente faça o estágio de gestão. Eles colocam a gente numa sala de aula e não deixa a gente verificar a documentação, tudo o que precisa e é muita burocracia, porque atrás da gestão é muito papel. Infelizmente não. Estágio de gestão nós não vivenciamos isso. (E.04)

A formação continuada mais citada foi a Especialização em Gestão Educacional. Porém, formações complementares ofertadas pelo MEC foram apontadas como importantes para a realização do trabalho, além de troca de informações com parceiros ou profissionais da SEMED. O grupo mantém-se buscando aprimoramento profissional, como preconiza o MEC, principalmente a respeito do currículo, das metodologias de formação continuada e de gestão escolar (BRASIL, 2020a). O conhecimento amplia o repertório para a resolução de conflitos. Assim, a troca de vivências com profissionais experientes e a atualização teórica são estratégias ricas para a prática do gestor e exemplos de formações continuadas. Apenas uma gestora relatou não ter feito complementação, mas perceber a importância dela. A escassez de tempo e a sobrecarga de trabalho foram apontadas como fatores de dificuldade para a realização dos estudos. A pesquisa de Santos e Keller-Franco (2020) corrobora a percepção da complementação educacional, em que 66,3% dos entrevistados realizaram cursos como formação continuada, e percebem a necessidade de ampliação dos conhecimentos em cursos formais.

[...] Eu fiz uma de Educação Infantil e uma de Gestão (Escolar). (E.01)

[...] Agora eu estou fazendo um curso para gestores. Fornecido pelo Ministério da educação mesmo. (E.02)

[...] Estou fazendo Gestão escolar, estou estudando ainda. (E.04)

[...] Fiz primeiro Educação Infantil, agora estou fazendo a Neuropsicopedagogia. (E.05)

[...] Fiz do EJA (Educação de Jovens e Adultos) [...] Para gestão, eu tenho até que terminar, eu comecei a fazer uma complementação do curso de gestão. Eu estou faltando fazer a prova do curso de gestores. (E. 06)

O MEC (2020a) em seu Guia para Gestores Escolares com orientações para a formação continuada recomenda que parte da formação continuada do gestor seja feita por meio de capacitações regionais e/ou municipais a respeito da construção de pautas a serem trabalhadas com os demais discentes. Em Uberaba/MG os gestores Educacionais, em 2022, receberam um curso inicial nomeado como Progestão. Nesse, há a capacitação, no início do mandato dos gestores, apresentando todas as subdivisões parceiras, da SEMED, dos gestores escolares, além de conversas mensais entre os gestores e a secretaria em prol de construir em conjunto mudanças ao serviço, por meio da troca de informações (SEMED, 2021e). Tal formação não foi citada pelo grupo, pois teve início após o período de entrevista.

O grupo apontou, como a motivação para essas formações, a busca por conhecimento para a realização do trabalho. Principalmente, pois a rotina da gestão, sobretudo na Educação Infantil é bem complexa e solitária. Como não há a função de vice-diretor nos CEMEI, o gestor é o único responsável, fazendo necessária uma formação profissional que contemple o máximo de conhecimento que auxilie na execução do cargo. As motivações são similares às encontradas na pesquisa de Santos e Keller-Franco (2020) com outro grupo de gestores. Foram citadas como motivadores a “à atualização profissional, contribuição para os desafios do cotidiano, fortalecimento da filosofia educacional e trocas de experiência.” (SANTOS; KELLER-FRANCO, 2020, p. 130).

[...] Então aliou os 2, a necessidade e o prazer, e a importância, né!? De se reciclar, buscar novos conhecimentos para poder estar atuando melhor. (E.01)

[...] Porque a gente sabe que o conhecimento, a gente sempre precisa estar em crescimento, a gente sempre precisa estar buscando novos conhecimentos, né? (E.02)

[...] Eu fiz para ampliar mesmo o conhecimento. (E.03)

[...] A necessidade mesmo de oferecer um trabalho com qualidade para as nossas crianças, principalmente o corpo docente, também, porque você precisa estar se capacitando para você ter condições de estar auxiliando os nossos colegas de trabalho. (E.04)

Outra possível motivação a busca de cursos de especialização é o incentivo que o município oferece para a formação complementar. Existe um acréscimo no salário do servidor, de acordo com seu plano de carreira, que continua seu processo de estudos. Porém, esse acréscimo não é acumulativo e ocorre apenas em um curso por categoria de formação (graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado) para os profissionais efetivos, de acordo com o cargo inicial (SEMED, 2015). Sendo o gestor um cargo comissionado, não há plano de carreira específico para o cargo. Assim, existem cargos iniciais em que não estão contemplados em seu plano de carreira o crescimento ao realizar mestrado e/ou doutorado, fator que desmotiva o investimento nessa formação, uma vez que ocorrerá concomitante na execução do cargo ou ao renunciar ao mesmo.

[...] Porque assim em termos de remuneração, a prefeitura dá uma porcentagem né!? Pra quem tem especialização, mas só por uma só pela primeira. (E.03)

A formação efetiva de gestores educacionais considera vários aspectos. Além de questões teóricas como legislação e teoria de gestão, como aponta Luck (2009 (a)), o desenvolvimento de habilidades sociais também é essencial. Aqui, seguindo a percepção de Caballo (2003), pensamos na necessidade de habilidades sociais, que são comportamentos necessários para realizar um relacionamento interpessoal bem-sucedido. Santos, Barros e Santos (2016) confirmam a ideia ao trazer as relações interpessoais como base do trabalho. Novamente, eles percebem que há pouco investimento em desenvolver esse aspecto nos cursos de graduação. Santos e Keller-Franco (2020) apontam que é importante entender qual modelo de escola há o intuito de construir para pensar na formação de gestores.

A respeito das sugestões de temas para a formação do gestor, questões burocráticas e de administração foram as mais citadas, seguidas de questões relacionadas à gestão de pessoas, mediação de conflitos e dinâmica do funcionamento da escola.

[...] Verbas né!? Que é a parte mais pesada de uma gestão, gerir as verbas. Não só pela burocracia, porque eu acho que é viável, que é importante, esse cuidado do todo com a verba. Só que ele é muito desgastante. Você sempre tem um prazo pequeno, é você correndo atrás de orçamentos. Eu acho que essa é a parte mais difícil, é a parte de gerir essas verbas. (E.01)

[...] O administrativo. Há muitas coisas. Por exemplo, você faz avaliação de desempenho. É uma coisa que você não sabe que você tem que fazer. Você sabe que os professores passam, você tem uma noção daquilo, mas quando chega a sua hora de fazer. [...] Então assim, eu acredito que essa formação para lidar com as verbas públicas que vem seria muito interessante. (E.02)

[...] Conhecendo os documentos né!? Por exemplo, te entregam uma avaliação de desempenho do Servidor, eles simplesmente te entregam. O que você vai fazer com aquela avaliação e como você vai fazer, você aprende sozinho, com colegas que já passaram por isso. Então acho que seria o conhecimento mesmo da documentação. (E.03)

[...] Burocrática e financeira. Porque no financeiro, quando a gente faz Pedagogia, a gente não tem um curso, nenhuma orientação sobre a questão financeira. E você tem que ser muito bom mesmo, porque às vezes você tira um extrato. Você tem que calcular a porcentagem. Isso é muito difícil para quem está iniciando. Então eu acho que precisaria ter um curso financeiro. (E.04)

[...] Eu penso que precisaria ter uma questão assim de gestão administrativa. Acho que precisaria, porque eu acho que é importante. A gente tem que conhecer as documentações, as coisas. (E.05)

[...] Tem que abordar todos os temas, todas as áreas, todas, tanto administrativa, quanto pedagógica, como financeiro. Fazer um apanhado geral para facilitar a vida do gestor. (E.06)

[...] Primeira coisa que eu acho é a troca de experiência, é a troca de experiência, pegar outros gestores mais velhos, principalmente aqui esse gestor que, no caso, que estão saindo ou que vão ficar, é trocar experiência. Talvez esteja faltando isso. Eu não tive. (E.08)

A questão burocrática principalmente atrelada às finanças é a maior dificuldade na gestão. Retomando as questões de formação, não é costume haver disciplinas que abordem profundamente a utilização de verbas públicas e o processo de prestação de contas. Além disso, a responsabilidade com o dinheiro público é grande, gerando uma provável auto cobrança dos gestores. Quando relatam algumas dificuldades atreladas a questões burocráticas de Recursos Humanos, como a realização de avaliação de desempenho, demonstram também a ausência de orientação clara a respeito de situações práticas e específicas da rotina no município. Havendo a necessidade de mudanças nas articulações internas para um impacto positivo na realização das atividades.

Ferreira e Mariotini (2015) apontam que o gestor deve ter suas funções relacionadas a todos os âmbitos da educação. Diante desses aspectos, é de extrema importância conhecer o processo de aprendizagem, questões burocráticas, legislação escolar e atividades administrativas e gerenciais. Como apontado pelo grupo.

Sintetizando, o grupo constituído exclusivamente por mulheres de 39 a 59 anos tem formação exclusiva de cursos de licenciatura. As formações superiores ocorreram entre 1984 a 2019. Isso demonstra que esses profissionais apresentam formações baseadas em currículos diferentes, o que impacta diretamente no potencial de capacitação inicial para o cargo de gestão. Percebendo a necessidade de complementação a essa formação, a Especialização em Gestão Educacional e Especialização em Educação Infantil foram as mais escolhidas.

Entretanto, formações complementares ofertadas pelo MEC foram apontadas como importantes para a realização do trabalho. Sobre temáticas importantes a serem complementadas, foram apontadas questões burocráticas, administrativas, relações interpessoais, gestão de pessoas e funcionamento escolar.

7.2.2 Trajetória Profissional

Essa categoria engloba a trajetória na educação até o cargo de diretor de CEMEI. O quadro 12 representa a categoria de Trajetória profissional, abarcando exemplos das principais percepções dos gestores a respeito da sua inserção da Educação e na Gestão Escolar.

QUADRO 12- Categoria 02. Trajetória Profissional (continua)

Categoria 02. Trajetória Profissional	
Termos ou expressões que contemplem as percepções dos participantes a respeito de sua trajetória profissional até a gestão.	
Categorias Iniciais	Exemplos
Inserção na Educação	<p>- E. 05 - Olha, eu comecei dando aula particular. Eu acho que eu tinha uns 18 anos, muito tempo atrás. Aí depois da aula particular, eu comecei a dar aula de inglês. Aí por isso que eu fiz letras. Então quando eu terminei, eu assumi aula no estado de língua inglesa, do ensino fundamental até o médio. Também peguei umas aulas particulares em escola de inglês e fiquei bastante tempo nisso. [...] Eu entrei nesse cargo em 2013. Antes dele, na verdade, eu tive um contrato como PEB. Aí eu atuei na turma de quarto ano. Aí logo depois eu fiz o concurso para educador, fui aprovada e já entrei.</p> <p>- E.06 - Quando eu iniciei na prefeitura, naquela época, tinha o cargo que era pajem de creche. Esse foi o meu cargo inicial na prefeitura e 94 que eu iniciei. E naquela época a gente era da SETTAS (Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social). Aí como nós fomos estudando, nós temos a mudança de cargo, né? Tipo de pajem de creche para educadora infantil. E de educador infantil, hoje eu sou PEI. No momento, eu estou na direção. Mas eu sou PEI.</p> <p>- Eu trabalhei muito no estado, dei muita aula no estado. Depois que eu fiquei só na prefeitura, quando eu fui convidada, eu tinha 2 cargos também. Aí, como que eu fui para a direção exonerei um, inclusive, eu já lecionei em outras cidades, à noite. Era uma correria a minha vida, eu trabalhava aqui, saía correndo, deixava minha moto, eu pegava a van, ia para outra cidade, voltava, pegava a minha moto.</p>
Inserção na gestão escolar	<p>- E.02 - Foi tenso. O convite foi muito tranquilo, né? [...] Mas quando me convidaram, eu fiquei muito ansiosa. Eu tinha muito medo. Eu pensava, eu não sei se eu vou conseguir.</p> <p>- E. 04 - Olha o pessoal da Secretaria de educação de Uberaba. Quem fez o convite e eu aceitei esse desafio, porque eu gosto de desafios, aceitei, estou aqui nessa função de gestora</p>

QUADRO 12- Categoria 02. Trajetória Profissional (conclusão)

<p>Inserção na gestão escolar</p>	<p>- E.03 - Então, eu fiz uma prova de certificação, né!? [...] a terceira etapa que era a eleição, eu não fui eleita por um voto. Então, foi bem acirrada a eleição. Então, diante de eu ter sido aprovada, tanto na prova escrita quanto no projeto de gestão, e ter uma nota considerável na eleição, eu fui convidada a assumir essa unidade, que não teve candidatos para eleição porque ela era uma unidade nova que ia ser inaugurada.</p> <p>.</p> <p>- E. 05 - Quando eu assumi o cargo de PEB, aí eu consegui ficar os 2 cargos numa unidade só. E aí eu fui convidada para ser apoio da gestão. Da gestora que tinha aqui, eu fiquei apoio dela 2 anos. Aí o ano passado, no final do ano passado, né? Ela entregou o cargo e aí eu assumi.</p> <p>- E.07 - Para mim foi um desafio muito grande, porque você vê, é um Salto assim. Até na época eu falei, olha, pessoal, eu não tenho entendendo nada de gestão e tal. Eu não sei se eu consigo, se eu vou dar conta, né? Aí eles me perguntaram o seguinte, você tem vontade de aprender? Eu falei: claro, sempre, né e disposição também.</p>
--	---

Fonte: Elaborada pela Autoras, 2022.

O grupo é composto por uma trajetória profissional muito similar entre os participantes. Tendo na educação uma construção de carreira extensa e passando por várias instituições e cargos. As profissionais trazem como caminho até a gestão a inserção na educação pela sala de aula. Algumas trabalharam prioritariamente na E.I. e outras foram inseridas nesse contexto pela gestão. Ter experiência é um dos pré-requisitos para pleitear o cargo: “[...] comprovar experiência nas áreas docente e/ou pedagógica, ou gestão em educação (nas redes públicas ou particulares) de, pelo menos, 2 (dois) anos.” (SEMED, 2021 (a), p.56). Perfil este, similar ao encontrado por Alves e Sá (2015) e Vidal e Vieira (2014), onde primeiramente o profissional vai à sala de aula, para depois iniciar o papel de gestor, destinando então em regime de dedicação exclusiva a esse. Essa exclusividade ao cargo, também é um padrão desse perfil, assim como em outras realidades (ALVES; SÁ, 2015; VIDAL; VIEIRA, 2014; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010).

A passagem por cargos de Pajem, Educadoras, PEB e PEI é a trajetória mais seguida. Anteriormente aos CEMEI, as crianças eram atendidas nas creches, atreladas a Secretaria de Ação Social (SEMED, 2015). De tal modo, é comum profissionais com maior tempo de trabalho na EI terem exercido funções como a de Pajem. Há profissionais no grupo que atuaram na coordenação pedagógica, administrativo escolar e cargos de comissão na própria SEMED. Algumas executaram o cargo de Apoio a direção, um profissional do magistério disponível para auxiliar o gestor, e perceberam nele um preparo para a gestão. Este cargo não é descrito como cargo do organograma da SEMED, mas pelo relato das participantes, surgiu para auxiliar o gestor, principalmente devido a equipe com poucos profissionais.

Santos, Barros e Santos (2016) mostram que um professor que inicia sua vida profissional na área de gestão educacional pode enfrentar dificuldades, principalmente por não ter formação inicial consistente nesta área. As entrevistadas corroboram com tal prerrogativa ao perceberem que a experiência na escola e educação de maneira geral é essencial para a gestão, pois é a construção de um conhecimento experiencial da dinâmica que o gestor lida. Principalmente, como a *E.08* diz, “o gestor é o elo mediador entre comunidade, SEMED e profissionais”. Ferreira e Mariotini (2015) abordam que o gestor precisa ter suas ações relacionadas a todos os âmbitos da educação, visando o aluno, o processo ensino-aprendizagem e as questões sociais.

A inserção na gestão veio para muitas por convite. Fato comum no Brasil (OLIVEIRA; MARTINS; DUARTE, 2018); FERNANDEZ, 2016; VIDAL; VIEIRA, 2014). A indicação na cidade ocorre quando a unidade não tem um profissional que passou pelo processo de certificação. Então se ninguém se candidatou, se quem se candidatou foi reprovado, se o profissional que está à frente da unidade precisa se afastar ou sair do cargo ou se a unidade é inaugurada fora do processo de certificação de gestores a SEMED convida um profissional para assumir a gestão da unidade. O que pode ser percebido na fala delas, é que nessas situações são vivenciados sentimentos de honra, entusiasmo pelo desafio e sensação de insegurança ao se questionarem se estariam prontas para o cargo. Muitas não possuíam a gestão como meta profissional e ao receber o convite as lacunas relacionadas à gestão ficam evidentes ao olhar das participantes.

[...] quando me convidaram, eu fiquei muito ansiosa. Eu tinha muito medo. Eu pensava, eu não sei se eu vou conseguir. (E.02)

[...] Olha o pessoal da Secretaria de educação de Uberaba. Quem fez o convite e eu aceitei esse desafio, porque eu gosto de desafios, aceitei, estou aqui nessa função de gestora. (E.04)

[...] Isso, para mim foi um desafio muito grande, porque você vê, é um salto assim. Até na época eu falei, olha, pessoal, eu não tenho entendendo nada de gestão e tal. Eu não sei se eu consigo, se eu vou dar conta, né? (E.07)

A fala a respeito dessa preocupação inicial é mais branda nas pessoas que fizeram o processo de certificação. Isso pode ocorrer, pois essas escolheram a função, se preparando para tal situação.

[...] Então, eu fiz uma prova de certificação, né!? Para gestão. Não foi para essa unidade de ensino. A terceira etapa que era a eleição, eu não fui eleita por um voto. Então, foi bem acirrada a eleição. A prova foi em 2017 e a inauguração aqui do CEMEI foi em 2018. Então eu fui convidada tá assumindo aqui. (E.03)

[...] Aí depois eu passei por 2 cargos de certificação, né? Eu passei no primeiro do final de 2013, depois no final de 2016. (E.08)

Pode-se verificar que a respeito da trajetória profissional, são profissionais da educação que executaram cargos de Pajem, Educadoras, PEB e PEI. Também há profissionais que atuaram na coordenação pedagógica, administrativo escolar e cargos de comissão na própria SEMED. Todas percebem importante a experiência na educação para execução do cargo de gestão. A maioria delas assumiu o cargo por convite e não por processo de certificação. Com a indicação, além do orgulho, o medo do desafio e de não conseguir realizar o trabalho se fazem presentes. Fato não percebido na fala de quem passou pela certificação.

7.2.3 A Gestão na Educação Infantil

Nessa categoria foi abordada a trajetória na gestão da Educação Infantil. O quadro 13 representa a categoria Gestão na Educação Infantil, engloba exemplos dos principais relatos das gestoras a respeito da vivência no trabalho de gestão: dificuldades no trabalho e as possibilidades de resolução dessas, além da percepção a respeito do enfrentamento da pandemia de COVID-19.

QUADRO 13 - Categoria 03 - Gestão na educação infantil (continua)

Categoria 03. Gestão na Educação Infantil	
Termos ou expressões que contemplem as percepções dos participantes a respeito das dificuldades e possibilidades de resolução dessas na gestão.	
Categorias Iniciais	Exemplos
Dificuldades	<p>-E.01- Execução praticamente não, só que o que eu acho que é difícil é que a gente de CEMEI, Educação Infantil, a gente não tem vice diretor que apoia, que dá pra nos ajudar, né? A gente é mais solitário, então você lida com a gestão, você lida com o profissional, né? Pratica o RH, na escola, com a parte pedagógica que você também tem que acompanhar a parte pedagógica. Já aconteceu comigo alguma vez de ficar sem pedagoga, geralmente é uma secretária só. Na parte da manhã eu tinha, a auxiliar de secretaria, mas a tarde eu era sozinha até que eu batalhei e consegui um apoio a direção, mas os meus 2 primeiros anos, eu praticamente sozinha, eu tinha que aliar o cargo de gestão e de pedagoga também.</p> <p>- E.07 - O gestor, o tempo dele é muito escasso. Você não tem noção. Tem dia que a gente não tem tempo nem para comer. Você está dentro de casa, você está, você está ligada. Eu acho que é a única profissão que nunca desliga da escola. A gente traz a escola para casa.</p>

QUADRO 13 - Categoria 03 - Gestão na educação infantil (conclusão)

Categorias Iniciais	Exemplos
Dificuldades	<p>- E. 05 - Aqui a gente está envolvido em muita coisa. Você tem que lidar com a questão administrativa. Então, assim, você precisa conhecer um pouco dessa rotina, porque querendo ou não, você tem que administrar a verba, é você tem que fazer o dinheiro surgir de onde você menos imagina né? Você tem que administrar várias situações, desde um ai é hoje eu estou com uma dor de dente, eu não consigo ir... até uma briga mesmo que acaba culminando numa situação que abala toda escola. Então, assim, eu acho que são coisas que precisam ser consideradas. Para você falar, não, é isso mesmo que eu quero. Mas assim, eu não vejo o cargo de gestor como profissão, não. Sabe, eu acho que é uma oportunidade de crescimento, de aprendizagem.</p>
Pandemia de COVID-19	<p>-E. 02 - Então a gente precisou reaprender a se fazer escola, né? Porque nós tínhamos uma concepção de ensino e a gente precisou quebrar todos os nossos conceitos e começar tudo de novo. Então eu peguei um CEMEI assim, quebrando estruturas e formando outras estruturas. Foi bem cansativo, foi bem esgotante.</p> <p>- Então, assim, você tem que ter um olhar diferente nesse momento. As pessoas mudaram, a configuração de sentimentos de emoções mudou. Nós estamos lidando com a morte com a iminente, com a perda iminente, com a tragédia iminente, muito de perto. É, o nosso jeito de olhar o outro mudou. E aí, quantas crianças a gente não vai receber que passaram por essas perdas, por essas tragédias dentro de casa? Então o professor tem que estar pronto também, para estar recebendo essa criança, né? Então realmente a gente... É um novo tempo! É, a gente precisa mesmo de estar preparado e não sei se ainda estamos, né? Estamos aprendendo a lidar todos os dias.</p> <p>- E. 04 - Nós tivemos que reaprender, não é? Estamos reaprendendo até hoje, porque cada dia é uma novidade, cada dia é um desafio que estamos sempre em busca de novos aprendizados.</p> <p>- E.07 - Quando eu peguei, foi quase no começo, eu entrei em desespero, pensei, vou morrer, né? Mas graças a Deus, não, porque eu falei, eu tenho uma equipe para liderar, como é que eu vou fazer com meus, minhas meninas lá para trabalhar.</p>
Possibilidades de resolução	<p>- E.02 - Com muito diálogo, escutando muito. Sentando para conversar com elas.</p> <p>- E.04 - Eu trabalho de forma democrática, eu não consigo trabalhar sozinha. Somos uma equipe, então eu dependo das minhas colegas de trabalho. Eu dependo da opinião dos pais, se está dando alguma coisa errada, chama comunidade. O que que nós podemos fazer? Então nós trabalhamos coletivamente.</p> <p>- E.06 - Eu ficava perguntando e ligando. Eu tinha dia que eu falo assim, que eu tô sendo até chato. Tanto que eu ligava no financeiro ou mesmo alguma coisa que tinha que saber no pedagógico, porque assim.</p> <p>- E.08 - Troca de experiência, pegar outros gestores mais velhos, principalmente aqui esse gestor que, no caso, que estão saindo ou que vão ficar, é trocar experiência.</p>

Fonte: Elaborado pelas Autoras, 2022.

As gestoras apontam como maiores dificuldades no trabalho fatores relacionadas à mediação de conflitos pessoais, questões burocráticas, falta de pessoal qualificado e baixo retorno financeiro. Pisaneschi (2020) aborda que a dinâmica de trabalho pode não ser auto realizadora aos gestores escolares, principalmente diante de tantas adversidades, impactando diretamente na saúde desses, aumentando os adoecimentos e conseqüentemente afastamento.

[...] A minha primeira dificuldade foi ser aceita pela rede toda porque eu tenho uma forma de gerir muito específica, eu sou muito democrática então eu vim já implantando a democracia. [...] não pela comunidade, a comunidade graças a deus me recebeu muito bem, me acolheu muito bem, mas assim, pela própria secretaria eu tive muitos entraves, muito mesmo. [...] (Escola vinculada) Não tem autonomia nenhuma na verdade. Só passo o que precisa e nem sempre mandam, que eu compro, e aí a gente tem que ficar se desgastando. Nesse aspecto: Não isso não preciso. Fazer a pessoa entender que aquilo não precisa, o que precisa é aquilo outro que eu tô pedindo desde 2018 e não chega. Então é muito difícil. [...] o meu entrave maior aqui, e não permite que o trabalho pedagógico seja melhor é justamente a mão de obra, o pessoal. Porque a gente não tem, a gente não faz essa escolha. Se eu coloco uma professora a disposição hoje porque ela é ruim, amanhã vai chegar uma pior. Eu até brinquei esses dias com o RH, porque saiu uma professora. Eu até falei, nesse mês de agosto, se for ruim você nem me manda, eu prefiro ficar sem. (E.03)

[...] Então, esse cargo é um cargo muito solitário. É um cargo muito sozinho. Porque todos os problemas são de responsabilidade sua, você tem que resolver, mas quase ninguém estende a mão para te ajudar. Né? Então assim você fica aqui no seu, no seu conflito. Se der tudo certo, é assim, é meio radical o meu pensamento. Mas se tudo der certo, parabéns. A equipe é maravilhosa. Se der errado: Ah, então é porque você... Entendeu? Você não soube conduzir. Você não soube orientar. (E.05)

[...] Eu acho que o que é público, o que é do povo, precisa ser de conhecimento do povo. Porque as pessoas tem que saber onde que o dinheiro dela está sendo investido, né? Se isso aqui está construindo para ela... Como que isso aqui está sendo mantido, né? De onde que saiu dinheiro, o que que é feito com o dinheiro que vem, né? Então, assim, quando a gente tem um problema, a gente não pode expor o problema, porque parece que a gente está criticando. E aí a gente fica nessa situação que eu to falando, tem coisa que a gente não consegue resolver e a gente tem que rebolar, porque como é que faz? (E.05)

[...] Eu tenho que estar disponível 24 horas por dia. Não existe isso, quer dizer, como é que um pai ou uma mãe vai te chamar e você não vai responder? Ah! Eu não vou responder porque são 8 horas da noite, né? É, acontece alguma coisa a gente tem que sair de madrugada, tem que ficar atento a tudo. Então assim, é uma ilusão isso, né? Você achar que é flexível e tal, algumas coisas você consegue fazer, né? Mais fácil do que quando você ta na sala de aula, mas é uma coisa que você tem que estar disponível o tempo todo, o tempo todo. (E.05)

[...] A gente encontra algumas barreiras, né? As pessoas com as quais você fala não pode, não pode ser assim, viram a cara, infelizmente. A gente está ali para você, está. Se não, não faz jus o cargo que eu estou. Eu vou ver as coisas acontecer e deixar passar? (E.06)

[...] Eu tive algumas dificuldades, mas não foi coisa complexa não, foram coisas assim, do dia a dia. Como preencher relatórios pro RH de profissionais tal, a parte burocrática. (E.07)

A EI convive com intercorrências diárias como: crianças machucadas, falta de profissional, conflitos com as famílias, adaptação da criança nova que pode ser inserida a qualquer momento do ano, sobreposição de funções e a realização das atividades de maneira acelerada em uma constante falta de tempo (ZENKER, 2007). O número insuficiente de profissionais é apontado como um desafio da gestão da EI (MACHADO, 2019). Pisaneschi (2020) traz como desgastes atrelados a rotina de trabalho dos gestores o acúmulo de funções, à burocracia, mediação de conflito, violência, insuficiência das verbas públicas em relação às necessidades das escolas, falta de professores e demais servidores e à falta de apoio da Secretaria Municipal de Educação.

O grupo relata especificidades como ter uma equipe de trabalho concisa, o que acarreta a necessidade de ir para a sala de aula na ausência de algum profissional. Este fato é relatado como fator de sobrecarga e prejudicial a realização de sua rotina laboral. Além disso, nos CEMEI não existem profissionais extras, às vezes tem apenas um ou nenhum administrativo por unidade, o que faz com que os gestores precisem absorver também essas funções em sua própria rotina e/ou sobrecarregar outro profissional.

[...] Teve um ano que eu iniciei o ano sem 8 professores da tarde. (E.01)

Ao se pensar sobre a composição do quadro de funcionários na EI não há uma regra geral a respeito, dependendo de legislação local e realidade da instituição (BRASIL, 2013). Assim, cada instância de governo e/ou cidade organiza a instituição de acordo com as suas próprias regras. Flôres e Tomazzetti (2012), relembram que a inserção da EI a educação não ocorreu acompanhada de investimento financeiro para realização da expansão de acesso. Também é dito por Machado (2019) que aborda uma dificuldade enfrentada pelos gestores da EI que é a falta de recursos financeiros e materiais. Contudo, em aproximadamente 35 anos dessa inserção na educação essa realidade se mantém. Seria esse um dos fatores para a ausência de vice? Ou a percepção de que o trabalho com a Educação Infantil seria mais fácil e por isso não precisaria de mais um profissional da gestão? O formato de trabalho em apenas dois turnos ou a quantidade de alunos seria a justificativa? Não apareceu no discurso das entrevistadas e nem na documentação da SEMED a justificativa da ausência do vice-diretor.

Em Uberaba o quadro de funcionários e a remuneração dos gestores são definidos e diretamente proporcionais a quantidade de alunos. Sendo 100 alunos a divisão da categoria: Tipologia 01 possui até 100 alunos, já a Tipologia 02 é a partir de 100 (SEMED, 2019). Não há uma explicação se seria esse o critério para definir se a instituição será um CEMEI ou uma

Escola Municipal de Educação Infantil, que também existem na cidade. Lembrando que as escolas possuem mais profissionais, além da presença do vice-diretor. Apresentando como única diferença entre os dois formatos o atendimento de turmas de 0 a 3 anos exclusivamente nos CEMEI.

A remuneração também apareceu como fator negativo e de desvalorização, uma vez que sua dedicação exclusiva muitas vezes gera o retorno financeiro próximo ao que teriam atuando em apenas um turno na sala de aula. Em mais um momento é possível perceber a desvalorização do cargo, em que se aumenta a responsabilidade, atividades e carga horária de serviço, porém o retorno financeiro a essa atribuição não é proporcional a quantidade de serviço realizado.

[...] Uma coisa que também não é atrativa no cargo, é a questão da remuneração. É, porque assim, eu faço o comparativo. O seguinte, né? Eu tenho meu cargo de educadora e é para trabalhar 5 horas. Então eu ganho aquele x valor. Pra eu ser gestora, eu tenho que trabalhar o dobro da carga horária, mas o extra né! E eu vou ganhar pouquinho coisa a mais do que isso. Então, assim, se a gente for pensar no tamanho da responsabilidade e até mesmo a questão da carga horária, é muito mal remunerado. Muito. Então assim, é uma coisa que desmotiva também. Aqui nesse cargo você está passível de tudo, desde pai e mãe aqui tentando te bater. Até processo administrativo, civil e sabe Deus mais o que, né? Então, assim, é muita responsabilidade. Cobrança é muito grande. E ai, nesse sentido o retorno é muito pequeno. (E.05)

Ao perceber tais fatos é possível compreender também a existência de processos de adoecimento no ambiente educacional, uma vez que, com o acúmulo e sobrecarga de trabalho de um profissional, sem um retorno financeiro adequado, facilita com que o fluxo de ações seja vivenciado em efeito cascata de tarefas. Tal fato favorece que outros profissionais, que já estejam sobrecarregados de suas funções, necessitem absorver mais atividades. Pensando ainda a respeito das faces de trabalho, a política é realizada tanto dentro quanto fora da instituição, promovendo a democratização e trabalho com a comunidade. Entretanto também mais ambientes e horas de dedicação são despendidos.

Relato de profissionais adoecidos na educação são altos e esses fatores mantêm-se no cargo de gestão escolar, como também descrito por Pisaneschi (2020). Este relata que a categoria adocece principalmente pelas adversidades do cargo que, além da sobrecarga, gera uma perspectiva de incompetência e falta de autonomia, facilitando o adoecimento. Tal realidade é relatada pelo grupo.

[...] Colegas que entrou em depressão, que pego, teve que pegar afastamento e nessa época de pandemia ficou muito pior, porque além de a gente lidar com todos esses problemas, temos problemas pessoais, né? De família, muitas perdas, né? É

problemas dentro do setor de trabalho mesmo. Com muitos funcionários é complicado. (E.07)

Investir no gestor é investir na educação, uma vez que, seu papel impacta em todo o processo educacional no qual ele está inserido. Como aponta Souza e Gouveira (2010) ao discorrer sobre a responsabilidade deste profissional no desenvolvimento da instituição educacional favorece o processo de ensino e aprendizagem e a construção de um ambiente propício para o mesmo.

A percepção referente a questões relacionadas à realidade social da comunidade onde o CEMEI está localizado não foi descrita como um fator que impacta negativamente o trabalho. Contudo, percebemos que é de extrema importância o conhecimento e entendimento do gestor sobre a comunidade na qual está inserido, até para que seja possível uma gestão democrática. Como aponta Beber (2013) cada realidade é distinta, assim a maneira de realizar a gestão também precisa ser. Compreender essa comunidade possibilita construir caminhos de apropriação e pertencimento dos atores educacionais contidos nela. Deste modo, a unidade escolar representará a comunidade, além de ser gerida com a participação deles. A gestão democrática é citada como estratégia de trabalho e de enfrentamento as adversidades laborais pelas diretoras, ao utilizarem do diálogo e a participação de toda a comunidade escolar, entendida como profissionais, familiares, alunos e moradores da região, como facilitadores na tomada de decisão e resolução de problemas.

O enfrentamento a pandemia de COVID-19 apresentou um grande desafio profissional, pois a relação com a educação e processo educativo foram reformulados mentalmente pelos profissionais, a tecnologia precisou ser inserida, além da pandemia ter fomentado questões emocionais em todos os atores envolvidos. Oliveira e Rodrigues (2020) relatam que todos os gestores vivenciaram esse período inédito, encarando com desafio e aprimorando a prática. Percebeu-se como desafios, em sua pesquisa, a efetividade na relação escola-família, impactando negativamente na socialização virtual das crianças; e as formações continuadas para atender a nova realidade de ensino de planejamento para o letramento digital.

[...] Então a gente precisou reaprender a se fazer escola, né? Porque nós tínhamos uma concepção de ensino e a gente precisou quebrar todos os nossos conceitos e começar tudo de novo. Então eu peguei um CEMEI assim, quebrando estruturas e formando outras estruturas. Foi bem cansativo, foi bem esgotante. (E.02)

[...] Eu tive dificuldade em trazer os alunos para escola mesmo on-line, porque são crianças que dependem de adultos pra poder executar. Adultos esses que estão trabalhando em horário de aula. Então a nossa maior dificuldade foi essa né. Nós

aqui não sofremos muito porque a gente já tinha o hábito do WhatsApp desde que abriu a escola. (E.03)

[...] Nós tivemos que reaprender, não é? Estamos reaprendendo até hoje, porque cada dia é uma novidade, cada dia é um desafio que estamos sempre em busca de novos aprendizados. (E.04)

[...] Então eu fui uma gestora, que, por exemplo, eu peguei COVID. Quando eu peguei, foi quase no começo, eu entrei em desespero, pensei, vou morrer, né? Mas graças a Deus, não, porque eu falei, eu tenho uma equipe para liderar, como é que eu vou fazer com meus, minhas meninas lá para trabalhar. (E.07)

O trabalho que já apresenta adversidades rotineiras, precisou se adaptar a mais uma delas. Isso fez com que a gestão repensasse seu modelo de atuação e principalmente utilizasse seu papel mais humano nas relações. Além disso, a utilização da tecnologia se fez mais presente principalmente na maneira de se ensinar. O gestor estando à frente de uma unidade educacional, precisou se adaptar e ser suporte nessa nova realidade, exercendo o seu papel na comunidade, de extrema importância em sua atuação, como explorado por Beber (2013).

Coelho (2015) constata em sua pesquisa uma dificuldade na resolução de problemas cotidianos pela gestão escolar. Já neste grupo, foi descrito ter problemas, mas também estratégias de resolução. A comunicação, a gestão democrática, a formação continuada e o apoio da SEMED foram citados como recursos na resolução das dificuldades encontradas no cargo.

[...] Com muito diálogo, escutando muito. (E.02)

[...] A parte arquitetônica e assim de material hoje de uma escola municipal ela é muito rica né. Eu acho que ela não perde pra uma escola particular não. [...] Tem apoio da comunidade, a participação aqui é um CEMEI onde tem uma participação da comunidade imensa, então assim, todos os pais eles estão ativos nos conselhos escolares, eles ajudam nas tomadas de decisões. (E. 03)

[...] Eu trabalho de forma democrática, não é aqui, eu não consigo trabalhar sozinha. Somos uma equipe, então eu dependo das minhas colegas de trabalho. Eu dependo da opinião dos pais, se está dando alguma coisa errada, chama comunidade. O que que nós podemos fazer? Então nós trabalhamos coletivamente. (E. 04)

[...] Através de diálogo, democracia, sabe, tudo assim, eu procurei ser bem democrática. Eu não escondo nada das meninas, tudo que está acontecendo eu sempre estou falando com elas. E aí, graças a Deus, a equipe, assim quando ela vê que tem alguma coisa também que eu falo pra ela, já vamos ajudar, vamos solucionar junto, muito das coisas. Nesse momento pandêmico, porque foi um momento, foi atípico para nós. Nós precisamos darmos a mão, e caminhamos juntos porque não foi fácil, mas graças a Deus a gente tá chegando no final dessa gestão. (E.06)

[...] Mas eu sempre tive o jeitinho brasileiro. Como eu te falei que eu trabalhei no escritório, eu tive muitas, muitas amizades. É, eu acho que nada melhor do que um bom papo para você conversar com os seus amigos. A gente não tem que se isolar. A

gente sempre tem que buscar ajuda. Eu sempre tive a humildade de falar assim, fulano, eu não sei. Você me ajuda, você poderia me orientar, por favor, né? (E.07)

[...] Eu tentei resolver por meio de diálogo, é por meio da interação, do diálogo, da conversa, da escutatória. Então, assim, tudo permeado pelo diálogo com os profissionais, com as famílias, com a Secretaria foi tudo por meio do diálogo. O que foi possível. Agora em termos de infraestrutura. Foi por meio das verbas que chegaram, por meio de parceria. (E.08)

Mesmo com a sobrecarga de trabalho, adoecimento e sentimento de solidão no cargo, os gestores utilizam a gestão de pessoas, o diálogo e a gestão democrática participativa como fundamento de sua prática. Essa prática influencia a comunidade como um todo, pois estando diante do grupo, seu modelo de atuação é exemplo a ser seguido por todos. A postura acolhedora gera uma relação mais próxima e colaborativa, impactando positivamente no trabalho em equipe construído no CEMEI.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que existe uma necessidade de se pensar a gestão escolar de forma mais próxima à realidade da região atendida, personalizando-a, a partir do seu meio e população. Nesse sentido, nossa investigação teve como entes norteadores as informações levantadas nas entrevistas audiogravadas com um grupo de gestores educacionais. Para a análise dos dados foram elencadas 03 categorias: Formação Educacional de Gestores, Trajetória profissional, e a Gestão na Educação Infantil. As definições dos instrumentos e das categorias de análises construídas buscaram ressonância com as ideias de Bardin.

Assim, encerraremos esta dissertação tentando responder as perguntas de pesquisa e analisando os objetivos de acordo com a percepção dos participantes. A nossa primeira pergunta consistia em: Os diretores percebem que a sua formação inicial é suficiente para a sua capacitação e embasar sua prática? Em sua grande maioria os gestores não perceberam que a sua formação inicial era suficiente para capacitar e embasar a prática de gestão. Percebem que se formaram inicialmente para o papel de profissional regente de turma, para lecionar, não havendo muita percepção ou envolvimento com outras possibilidades de atuação profissional.

A nossa segunda pergunta era se houve necessidades de aprimoramento? Grande parte do grupo percebe essa necessidade. Esse aprimoramento não necessariamente veio por um curso formal de complementação e/ou especialização. Relatam aprender muito na interação com os demais profissionais e na rotina do trabalho.

Respondendo essas questões, iniciamos a construção do nosso objetivo que era conhecer a percepção de Gestores de CEMEI de Uberaba/MG quanto a sua formação acadêmica inicial para a execução de seu cargo. O grupo constituído exclusivamente por mulheres com formação inicial em cursos de licenciatura que executaram cargos de Pajem, Educadoras, PEB e PEI, coordenação pedagógica, administrativo escolar e cargos de comissão na própria SEMED, em sua trajetória até a gestão educacional. Percebem como importante a experiência na educação para execução de seu cargo atual.

Apresentam formações baseadas em períodos e conseqüentemente currículos diferentes, o que impacta diretamente no potencial de capacitação inicial para o cargo de gestão e na escolha de complementação de seus estudos para melhor execução de seu trabalho. Sobre temáticas importantes a serem complementadas, foram apontadas questões burocráticas, administrativas, relações interpessoais, gestão de pessoas e funcionamento escolar.

O grupo apontou como a motivação para essas formações a busca por conhecimento para a realização da prática do trabalho. Principalmente, pois a rotina da gestão na Educação Infantil é bem complexa. Logo, citando especificidades como a necessidade de ir para a sala de aula na ausência de algum profissional, além do acolhimento frequente as famílias.

A maioria delas assumiu o cargo por convite e não por processo de certificação, devido a situações que culminaram na ausência de profissionais certificados nas unidades nas quais foram destinadas. Com a indicação, além do orgulho, o medo do desafio e de não conseguir realizar o trabalho se fazem presentes. Em relação às dificuldades da execução do cargo, foram apontadas: a mediação de conflitos pessoais, questões burocráticas, solidão do cargo, enfrentamento a pandemia de COVID-19 e baixo retorno financeiro. Fatores que podem contribuir para o processo de adoecimento laboral. Já comunicação, a formação continuada e o apoio da SEMED, foram citadas como recursos na resolução das dificuldades.

Durante o processo da pesquisa, alguns desafios foram enfrentados. Devido ao enfrentamento da pandemia da COVID-19, o ensino inicialmente foi remoto e algumas turmas retornaram presencialmente após um período de estabilidade da doença. Esse retorno foi vivenciado com muita angústia e medo devido as incertezas e os riscos que seriam vivenciados. A Educação Infantil, com a turma de 05 anos, foi pioneira no retorno às aulas presenciais nas unidades educacionais municipais em Uberaba/MG. Tais fatos impactaram na execução da pesquisa.

A primeira entrevista só foi possível ser realizada em agosto de 2021, devido à dificuldade de horário disponível dos gestores. Porém, o ensino presencial já havia retornado parcialmente na Educação Infantil. Aliado a este fato de reorganização da execução das atividades, com parte do ensino remoto e parte presencial, os CEMEI conviveram com uma nova realidade de trabalho que englobava a adequação do uso de máscara dos profissionais e alunos, e o trabalho em grupo de apoio e enfrentamento ao retorno do contato interpessoal. Os gestores também vivenciavam nessa fase o processo de certificação teórica e eleição para o próximo mandato na gestão escolar.

A sobrecarga de atividades, adequações a nova realidade após a pandemia e o processo de certificação, dificultaram a adesão à pesquisa. Buscando facilitar a participação na pesquisa, após falas de alguns gestores, foi ampliada a possibilidade de realização via respostas escritas. Porém, as entrevistas eram muito sucintas e não houve retorno às solicitações de complementação. Assim, optou-se por utilizar apenas entrevistas audiogravadas para a análise dessa pesquisa.

Algumas perguntas não foram respondidas pelo estudo e abrem possibilidades para novas pesquisas. Na cidade de Uberaba, a respeito da Educação Infantil existem Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas de Educação Infantil. O primeiro sendo normalmente, mas não sempre, menor e com uma equipe concisa, enquanto a escola possui organização similar a uma unidade de ensino fundamental. Questões em relação à motivação na escolha para abertura de um modelo ou outro e a ausência do vice-diretor nos CEMEI ficam abertas para estudos posteriores.

Demonstrar todos os aspectos que impactam negativamente à rotina de trabalho dos gestores, potencializa a construção de mudanças formativas e laborais dessa categoria. A cada mudança na rotina escolar o primeiro a ter sua prática impactada é o gestor. Ele precisa, além de adequar as suas funções, ser exemplo e suporte a todos os atores da educação, gerando cada vez mais sobrecargas e possibilidade de adoecimento. Além disso, a cada problemática é ele que responde e é responsabilizado. Muitas vezes sem perceber respaldo para a execução de seu trabalho, apenas a solidão e cobrança do cargo.

Analisando a realidade do município, de acordo com as falas das entrevistadas, organizar a equipe de trabalho nas instituições de ensino, mantendo um grupo completo, de acordo com a necessidade de cada unidade, pode impactar positivamente na qualidade de trabalho dos profissionais. Assim, o poder público pode contribuir tanto com recursos humanos quanto materiais. Estratégias pensadas na saúde mental e formação dos profissionais também podem ser utilizadas para potencializar positivamente toda a educação. Faz-se gestão democrática o gestor que participa de uma realidade democrática e participativa também em seu trabalho.

Na realização desta pesquisa não tivemos o intuito de esgotar as possibilidades de estudos a respeito do tema, pelo contrário, foi continuar a discussão a respeito da gestão escolar e a formação profissional desses servidores. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, abrange a percepção do grupo estudado, não podendo ser generalizado a realidade total da profissão, porém havendo similaridade da vivência de pessoas distintas, demonstra uma manutenção de padrões. Desta forma, esperamos que as discussões realizadas possam contribuir para a reflexão sobre a importância dos Gestores de CEMEI, e como, sua percepção e formação influenciam nesse processo, sendo esta a inicial e/ou continuada.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, Graziela Zambão; HOJAS, Viviani Fernanda; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. Formação, função e formas de provimento do cargo do gestor escolar: as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escolar. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 399-419, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1260/pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa L.; SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sckL7kBHbJtY3VnqMNTFVQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2022.

ALVES, Jurema Silvia de Souza; SÁ, Maria Auxiliadora Ávila dos Santos. Incidentes críticos nas trajetórias profissionais de gestores escolares. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 9, n. 3, p. 321-341. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1278>. Acesso em: 19 jan. 2023.

ANAVITÓRIA. **Amarelo, azul e branco**. Anavitoria Artes: 2021.

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 211-239, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010009>. Acesso em: 03 jan. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 20 n. 62, p. 679-701, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>. Acesso em: 03 jan. 2023.

BARROS, L.M.; SANTOS, B. S.; SANTOS, H.J.X. O desafio da formação do docente enquanto gestor educacional. Areté. **Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela**. Julho - Dezembro, 2016. 2 (4), 25 – 40. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/14482>. Acesso em: 25 set. 2021.

BEBER, Bianca Ligabue da Fonseca Costa. **O papel do gestor na construção de uma escola de qualidade**. Ijuí, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília, DF: Presidência da República, 1939. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República,

1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 18 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009.** Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm. Acesso em 18 abr. 2023.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações: CBO – 2010.** 3. ed. Brasília, DF: MTE, SPPE, 2010. 198 p. Disponível em: https://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2016/04/CBO2002_Liv3.pdf. Acesso em 18 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dúvidas mais frequentes em relação a Educação Infantil.** [Brasília, DF]: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8169-duvidas-mais-frequentes-relacao-educacao-infantil-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil.** [Brasília, DF]: MEC, 2018a. 82 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=141451-public-mec-web-isbn-2019-003&category_slug=2020&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola de Gestores da Educação Básica.** [Brasília, DF]: MEC, 2018b. Disponível em: portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, seção 1, p. 46-49, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC na escola:** guia para os gestores escolares. [Brasília, DF]: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpxSmjJl_5df923f8969f1.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo da educação superior. **Conheça os maiores cursos por modalidade e rede de ensino.** [Brasília, DF]: MEC / INEP, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/conheca-os-maiores-cursos-por-modalidade-e-rede-de-ensino>. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). [Brasília, DF]: MEC, 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é Covid-19?** [Brasília, DF]: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus#:~:text=A%20Covid%2D19%20%C3%A9%20uma,transmissibilidade%20e%20de%20distribui%C3%A7%C3%A3o%20global>. Acesso em: 09 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Perguntas Frequentes.** [Brasília, DF]: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/informacoes/perguntas-frequentes>. Acesso em: 30 mar. 2023.

CABALLO, Vicente E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais.** São Paulo: editora Santos, 2003.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **FUCAMP Cadernos**, v. 20, p. 98-111, 2021.

CARVALHO, Marcus Vinicius Fernandes de Carvalho. **Gestão Escolar na Educação Infantil.** Rio de Janeiro, 2010.

COELHO, Fabiana Martins. O Cotidiano da Gestão Escolar: o método de caso na sistematização de problemas. **Educação & Realidade**, v. 40, n. Educ. Real., 2015 40(4), out. 2015.

COSTA, Maria Aparecida Alves da; et al. Caminhos da formação docente no Brasil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2020.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, de graduação plena. [Brasília, DF]: CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 abr. 2022

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Parecer CNE/CP n. 5, 13 dez. 2005.** [Brasília, DF]: CNE, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 17 abr. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Progestão.** Brasília, DF: CONSED, 2013. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/progestao>. Acesso em: 19 jan. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção 1, p. 8-12, 2015. Disponível em: pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/sau/legis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 18 abr. 2021.

CRESPI, Livia; NÓBILE, Márcia Finimundi. Trajetória histórica do curso de graduação em Pedagogia: principais documentos legais e contexto atual da oferta no Brasil (Historical trajectory of the graduation course in Pedagogy: main legal documents and current context of the offer in Brazil). **Revista eletrônica de educação**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 319-335, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325151583_Trajectoria_historica_do_curso_de_graduacao_em_Pedagogia_principais_documentos_legais_e_contexto_atual_da_oferta_no_Brasil. Acesso em: 10 de abr. 2023.

EVANGELISTA, Olinda ; TRICHES, Jocemara. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa. In: **VII ANPEd Sul**, 2008, Itajaí. CD Row: Anais da ANPED Sul 2008. Itajaí: UNIVALLI, 2008.

FEENBERG, Andrew. **A Polêmica Educação Online e o Futuro da Universidade**. Tradução de Maureen Mourning. 2015. Disponível em: <https://www.sfu.ca/~andrewf/a%20polemica.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

FERNÁNDEZ, Silvina Julia. “Roteiros de Observação: uma proposta didático-pedagógica para a formação de gestores educacionais no curso de pedagogia.”. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. 2016.

FERREIRA, Simone Marques; MARIOTINI, Sérgio Donizeti. O papel do diretor de escola: contrapontos da administração e da gestão escolar. In: **Cadernos de Educação: Ensino e sociedade**, Bebedouro-SP, 2(1): p.73 - 84, 2015.

FLÔRES, Vanessa Medianeira da Silva; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. A Gestão na Educação Infantil: concepções e práticas. **IX ANPEDSUL**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

FLORES, Lucênia Maria Müller. **A Gestão Escolar E A Educação Inclusiva: Um Estudo De Caso De Uma Escola De Educação Infantil Do Município De São Sebastiao Do Caí**. 2019.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, n. 1, 2010.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004. 324 p.

LIBÂNEO, José Carlos; FERREIRA, Liliana Soares; MEDEIROS, Emerson Augusto de; ARAÚJO, Osmar Helio Alves. Entrevista com o professor José Carlos Libâneo – o curso de pedagogia no balanço das políticas educacionais. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 27, p. 686-701, 2022. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4309>. Acesso em: 30 mar. 2023.

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

LÜCK, Heloísa. Heloisa Lück fala sobre os desafios das lideranças nas escolas. **Revista Nova Escola**. 2009 (b). Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/787/heloisa-luck-fala-sobre-os-desafios-da-lideranca-nas-escolas>. Acesso em: 18 de mar. de 2023.

LÜCK, Heloísa. **Entrevista de Heloísa Luck concedida ao Governo do Estado de São Paulo**. São Paulo, SP, [s.d.]. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/entrevista-seminario.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MACHADO, Laeda Bezerra. Gestão das Instituições de Educação Infantil: Dilemas da Prática. **Revista Pedagógica** (Chapecó. Online), v. 21, p. 250-265, 2019.

MARANGONI, Ricardo Alexandre; ARAÚJO, Fernanda Santos de Goes; SCHWARZ, Raquel Rodrigues. Diretor de escola: dificuldades e enfrentamentos. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 12, n. 2, p. 14 - 31, maio 2019. ISSN 2175-1609.

NASCIMENTO, Francisco Jeovane do *et al.* Formação continuada de gestores escolares e suas reverberações no processo de desenvolvimento profissional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, mar. 2020, p. 307-326. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/42009/31722>. Acesso em: 20 abr.2022.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo; MARTINS, Lídia Gonçalves; DUARTE, Adriana Otoni. Tensões e contradições do trabalho polidocente na formação de professores na modalidade a distância: uma análise do Programa Nacional Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 638-656, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11063>. Acesso em: 28 set. 2021.

OLIVEIRA, Pablo Rodrigo. **Gestão de organizações educacionais**. 1. ed. Porto Alegre: SAGAH, 2019. v. 1. 120p.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães e LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições** [online]. 2019, v. 30, e20170086. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>. Acesso em: 6 fev. 2022.

OLIVEIRA, Thamilles Thyanne Frota de ; RODRIGUES, Lídia Azevedo de Menezes. Desafios na gestão do cotidiano escolar da educação infantil pública e privada em tempos de

pandemia. In: CONEDU, 2020, Maceió. **Anais VII CONEDU** - Edição Online. Campina Grande: Editora Realize, 2020.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, Setembro. 2018.

PISANESCHI, Lucilene Schunck Costa. Reestruturação produtiva, trabalho, precarização e adoecimento: a lógica da nova gestão pública escolar no contexto das políticas econômicas neoliberais. In: XI Congresso de História Econômica Economia de Guerra: Geopolítica em Tempos de Pandemia e Crise Sistêmica, 2020, Butantã - São Paulo. **Anais Digitais XI Congresso de História Econômica Economia de Guerra: Geopolítica em Tempos de Pandemia e Crise Sistêmica**. Butantã - São Paulo: USP, 2020. v. 1. p. 455-474.

RANGHETTI, Diva Spezia. Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos jesuítas às diretrizes da pedagogia. **Revista @mbienteeducação**, Taubaté, SP, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/566>. Acesso em: 16 jan. 2022.

SANTOS, Clóvis Roberto dos . **A gestão educacional e escolar para a modernidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2008. v. 1. 104 p.

SANTOS, Bettina Steren ; BARROS, Livia de Melo ; SANTOS, Hugo Jose Xaxier . O desafio da formação do docente enquanto gestor educacional. **Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela**. Caracas, v. 2, n. 4, p. 25-40, 2016. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/14482>. Acesso em: 25 set. 2021.

SANTOS, Gladmir da Veiga; KELLER-FRANCO, Elize. A formação do gestor educacional e os desafios da atuação profissional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, SP, v. 6, n. 2, p.123-136, 2020. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/509>. Acesso em: 25 set. 2021.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 17 abr. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/>. Acesso em: 17 abr. 2022.

SCHEIBE, Leda. A formação pedagógica do professor licenciado-contexto histórico. **Perspectiva**, Santa Catarina, v. 1, n. 1, p. 31-45, 1983. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8316>. Acesso em: 4 jan. 2023.

UBERABA (MG). Secretaria de Educação. Decreto nº 1.206, de 11 de setembro de 2013. Regulamenta os parágrafos 1º e 2º do artigo 9º da Lei Complementar nº133/98 e o parágrafo

4º do artigo 4º da Lei Complementar nº 449/2011. *In*: UBERABA (MG). Secretaria de Educação. **LEX**. Uberaba, MG: SEMED, 2013. p. 106. (Informativo municipal, n. 3). Disponível em:

<http://uberaba.mg.gov.br/portal/acervo//educacao/arquivos/LEX/LEX%2003/LEX%20INFORMATIVO%20MUNICIPAL%20%203.pdf>. Acesso em: 29 maio 2022.

UBERABA (MG). **Decreto N° 2.319, de 16/05/2014**, 2014 (b). Disponível em:

<http://uberaba.mg.gov.br/portal/acervo//educacao/arquivos/LEX/LEX%2002/SUMARIO%20LEX%202.pdf>. Acesso em: 29 maio 2022.

UBERABA (MG). Secretaria de Educação. Portaria interna nº 0046, de 17 de outubro de 2014. Institui normas para a organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Uberaba. *In*: UBERABA (MG). Secretaria de Educação. **LEX**. Uberaba, MG: SEMED, 2014a. p. 32. (Informativo municipal, n. 2). Disponível em:

<http://uberaba.mg.gov.br/portal/acervo//educacao/arquivos/LEX/LEX%2002/LEX%20INFORMATIVO%20MUNICIPAL%202.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2022.

UBERABA (MG). **Lei complementar nº 501, de 09/09/2015**. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Salários dos Profissionais do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. 2015.

Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberaba/lei-complementar/2015/51/501/lei-complementar-n-501-2015-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-cargos-e-salarios-dos-profissionais-do-magisterio-da-educacao-basica-da-rede-municipal-de-ensino-de-uberaba-estado-de-minas-gerais-e-da-outras-providencias?q=remo%E7%E3o%20magist%E9rio>. Acesso em: 18 jan. 2023.

UBERABA (MG). **Regimento Comum Das Unidades Escolares Municipais**, 2016.

Disponível em:

http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo//educacao/arquivos/LEX/LEX%2001/LEX_INFORMATIVO%20MUNICIPAL%201.2019.pdf. Acesso em: 25 ago. 2020.

UBERABA (MG). **Edital nº 001/2017**. Processo de Provimento do cargo em comissão de diretor escolar e vice-diretor, 2017 (a). Disponível em:

<http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2017/1545%20-%2015-09-2017.pdf>. Acesso em: 25 ago.2020.

UBERABA (MG). **Lei nº 12.734, de 29/11/ 2017**. Institui protocolo ao pedido de vagas para alunos da educação infantil da rede pública municipal de ensino de uberaba e dá outras providências, 2017 (b). Disponível em:

<http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2017/1545%20-%2015-09-2017.pdf>. Acesso em: 02 jul.2022.

UBERABA (MG). **O Projeto Político Pedagógico e a Formação continuada de Professores Público-Alvo: Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos**, 2018 (a).

UBERABA (MG). **Descortinando o olhar para a violência**, 2018 (b).

UBERABA (MG). **Memorando Circular nº0123 de 08/05/2019**. 2019.

UBERABA (MG). **Relatório de Avaliação do Plano Decenal Municipal de Educação: 2015 – 2024**, 2020. Disponível em:
http://uberaba.mg.gov.br/portal/acervo//educacao/arquivos/PDME/2015-2024/Relatorio_Aval_PDME_03.pdf. Acesso em: 29 mai. 2022.

UBERABA (MG). **Edital nº 001/2021**. Processo de Certificação de Profissionais efetivos do Magistério da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, interessados em exercer as funções de Diretor e Vice-Diretor das Unidades de Ensino, para o quadriênio 2022-2025, 2021 (a). Disponível em: https://dosp.com.br/exibe_do.php?i=MTk0NTIw. Acesso em: 05 fev. 2022.

UBERABA (MG). Secretaria de Educação. Portaria nº 0061, de 27 de agosto de 2021. *In*: UBERABA (MG). Secretaria de Educação. **LEX**. Uberaba, MG: SEMED, 2021 (b). p. 34. (Informativo municipal, n. 3). Disponível em:
<http://uberaba.mg.gov.br/portal/acervo//educacao/arquivos/LEX/Gestao%202021-2024/03/LEX%20-%20INFORMATIVO%20MUNICIPAL%203.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

UBERABA (MG). **Portaria nº 0084, de 15 de setembro de 2021**. 2021 (c).

UBERABA (MG). **Resolução CME nº 02, de 10 de novembro de 2021**. 2021 (d).

UBERABA (MG). **Plano de Gestão da Educação Municipal 2021-2024**. 2021 (e).

UBERABA (MG). Secretaria de Educação. Portaria 0123, de 03/12/2021. Estabelece as diretrizes para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades Educacionais que compõem a Secretaria de Educação. Republicação por aperfeiçoamento, 18 de março de 2022. *In*: UBERABA (MG). Secretaria de Educação. **LEX**. Uberaba, MG: SEMED, 2022 (a). p. 154. (Informativo municipal, n. 2). Disponível em:
<http://uberaba.mg.gov.br/portal/acervo//educacao/arquivos/LEX/Gestao%202021-2024/2022/02/LEX%20-%20INFORMATIVO%20MUNICIPAL%202.pdf>. Acesso em: 28 maio 2022.

UBERABA (MG). **Na Prática: Gestão Humanizada, Democrática E Participativa**. 2022 (b).

SILVA, Pâmela Soares da Silva. **Concepções e práticas de gestão educacional no contexto da educação infantil**. 2015. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) -- Faculdade Calafiori, São Sebastião do Paraíso, MG, 2015. Disponível em:
<http://calafiori.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/CONCEP%C3%87OES-E-PRATICAS-DE-GEST%C3%83O-EDUCACIONAL-NO-CONTEXTO-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFATIL.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SILVA, Keyla Maria Bastos Gonçalves; SILVA, Kátia Cilene Camargo; DIOGO, Itair Regina Carvalho. Uma perspectiva de formação continuada na gestão escolar. *In*: **Seminário de educação a distância da região centro-oeste (sead-co)**, 3, 2020, Evento Online. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. Disponível em:
<https://sol.sbc.org.br/index.php/seadco/article/view/14691/14536>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. **"Historia Do Curso De Pedagogia No Brasil."** Comunicações 20.1, 2013.

SOUZA, Ângelo Ricardo; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, PA, n. esp. 1, p. 173-190, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/JqwYSzDhpk4NPXLxx8WQGLc/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 18 abr. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. Por uma escola primária organizada e séria para formação básica do povo brasileiro. **Educação e Ciências Sociais**. v.3, n.8, 1958. p.139-141.

TEIXEIRA, Hélio Janny. **Da administração geral à administração escolar: uma revalorização do papel do diretor da escola pública**. [S.l: s.n.], 2003.

TOMÉ, Marta Fresneda. **A educação infantil foi para a escola, e agora?:** ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil / Marta Fresneda Tomé. – Marília, 2011.

TURATO, Egberto Ribeiro. Tratado da metodologia da pesquisa clínico- qualitativa. In E. R. Turato, **Construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes. (3ª ed.). p.189- 190, 2008.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Perfil e Formação de gestores escolares no Brasil. **Dialogia**, São Paulo, v. 19, n. 19, p. 47-66, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/download/4984/2734>. Acesso em: 18 abr. 2023.

ZENKER, Marcia Rosiello Zenker. A Gestão da Educação Infantil – Particularidades. In: COLOMBO, Sonia Simões. **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

(A) APÊNDICE ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome:

Idade:

Sexo:

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo você se formou?
3. Qual o seu cargo inicial?
4. Por quanto tempo atuou nele?
5. Nele você é efetivo (a) ou contratado (a)?
6. Como foi o seu ingresso no cargo?
7. Quanto tempo você é diretor (a)?
8. Como foi sua trajetória até a gestão?
9. Fez alguma complementação em sua formação inicial? Qual?
10. Por que fez esta complementação?
11. Sua formação inicial foi satisfatória para ser um gestor? Se não, o que você percebe que deveria ser complementado?
12. Você teve alguma dificuldade na execução do cargo? Se sim, como conseguiu resolver?
13. Se houvesse uma capacitação inicial, o que seria interessante abordar?
14. Gostaria de acrescentar algo?

(B) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar da pesquisa: DA TEORIA À PRÁTICA: OS DESAFIOS DO GESTOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UBERABA - MG. O objetivo desta pesquisa é Identificar a percepção dos Gestores dos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) do município de Uberaba/MG em relação a satisfação da sua formação acadêmica inicial na execução de seu cargo. Sua participação é importante, pois estudos sobre o perfil do profissional e sua formação acadêmica podem contribuir para entender e auxiliar em um melhor desenvolvimento da profissão. Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário responder a uma entrevista, no local a sua escolha, uma vez que será online, com tempo estimado de uma hora, na data de melhor disponibilidade para você, no segundo semestre de 2021. Os riscos desta pesquisa são a perda da confidencialidade dos resultados e algum desconforto do entrevistado para minimizar os riscos serão tomadas as seguintes providências apenas a equipe terá acesso aos dados e os dados serão tratados grupalmente. Havendo algum desconforto, a equipe de pesquisa acolherá o indivíduo, podendo o encaminhá-lo para um serviço psicológico. Tratando-se da confidencialidade, os nomes serão preservados, sendo codificados em números e os resultados serão apresentados de forma grupal. Espera-se que de sua participação na pesquisa possa favorecer a formação inicial e continuada dos profissionais, melhorando as condições de trabalho; assim como a qualidade de vida.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou prejuízo bastando você dizer ao pesquisador que lhe entregou este documento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

Contato dos pesquisadores:

Nome: Helena de Ornellas Sivieri Pereira

E-mail: helena.pereira@uftm.edu.br

Telefone: (34) XXXXX-XXXX

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, n° 159, Centro Educacional - Abadia

Nome: Juliana D' André Montandon

E-mail: d200910438@uftm.edu.br

Telefone: 34 XXXXX-XXXX

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, n° 159, Centro Educacional - Abadia

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

(C) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo, DA TEORIA À PRÁTICA: OS DESAFIOS DO GESTOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UBERABA - MG, e receberei uma via assinada deste documento.

Uberaba,//.....

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável

Helena de Ornellas Sivieri Pereira

Assinatura do pesquisador assistente

Juliana D' André Montandon

Telefone de contato dos pesquisadores: Helena de Ornellas Sivieri Pereira (34) XXXXX-XXXX

Juliana D' André Montandon (34) XXXXX-XXXX