

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Gisele da Silva Soares**

**UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO DOS GESTORES  
SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NAS PRÉ-ESCOLAS  
MUNICIPAIS DE SANTO ANDRÉ**

**São Caetano do Sul  
2019**



**GISELE DA SILVA SOARES**

**UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO DOS GESTORES  
SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NAS PRÉ-ESCOLAS  
MUNICIPAIS DE SANTO ANDRÉ**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação –  
Mestrado Profissional - da Universidade  
Municipal de São Caetano do Sul como  
requisito parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de  
Professores e Gestores**

**Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia**

**São Caetano do Sul  
2019**

## FICHA CATALOGRÁFICA

SOARES, Gisele da Silva

Um estudo da percepção dos gestores sobre a qualidade nas pré-escolas municipais de Santo André. / Gisele da Silva Soares. — São Caetano do Sul – USCS, 2019.

178 fls.: il.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, 2019.

1. Pré-escola. 2. Qualidade. 3. Gestores Escolares. 4. Políticas Públicas. 5. Infraestrutura. I. Paulo Sérgio Garcia. II. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. III. Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul  
Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa  
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação  
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda  
Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício**



Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 01/ 08/ 2019 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof. Dr. PAULO SERGIO GARCIA – Universidade de São Caetano do Sul (USCS)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade – Universidade de São Caetano do Sul (USCS)

Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami – Universidade Presbiteriana Mackenzie





**Dedico este trabalho**  
a todos aqueles que fizeram parte desta jornada,  
que culminou neste novo ciclo de formação. Em especial aos meus pais,  
Marineide Maria da Silva Soares e Marcos Cesar Soares  
por me guiarem neste caminho, minha irmã,  
Juliana da Silva Soares,  
por me auxiliar e acompanhar nos momentos mais importantes  
e minha amada filha, nascida no percurso final deste trabalho, que  
desde seu primeiro dia de vida teve a paciência  
em dividir nosso tempo juntas com os meus afazeres.  
Obrigada, Sophia Soares Alves,  
por ter me escolhido como sua mamãe.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de forma breve ou contínua estiveram ao meu lado e contribuíram para me fortalecer e permanecer em mais esse desafio da vida.

Estendo o agradecimento à Prefeitura Municipal de Santo André, por permitir que realizasse a pesquisa em sua rede de ensino, firmar parceria com a universidade de São Caetano do Sul, para concessão de desconto e incentivar a formação continuada de seus profissionais com a autorização de afastamento para dedicação exclusiva ao término e apresentação desta pesquisa.

Agradeço também à Universidade Municipal de São Caetano do Sul, da Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação, que proporcionou por meio de seu programa de mestrado profissional, uma grade horária voltada realmente para as necessidades dos profissionais atuantes na educação, em especial na pessoa da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Sílvia Moço Aparício, que desde nossa primeira conversa, me recebeu de forma carinhosa e atenciosa na universidade. Ao Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda que, em suas aulas, proporcionou questionamentos, sugestões e recomendações pertinentes ao meu crescimento e desempenho acadêmico e profissional. À Denise Rossito, desempenhando sua função no atendimento ao aluno, na secretaria da universidade de forma receptiva, agradável e solícita.

Em especial, agradeço ao Professor e Orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia, que me guiou nesta jornada acadêmica, incentivando-me e auxiliando-me a superar os desafios deste percurso.

E todos aqueles, que direta ou indiretamente, participaram da construção deste trabalho.



Quando nada parece ajudar, eu vou e olho o cortador de pedras martelando sua rocha talvez cem vezes sem que nem uma só rachadura apareça. No entanto, na centésima primeira martelada, a pedra se abre em duas e eu sei que não foi aquela martelada a que conseguiu, mas todas as que vieram antes.

Jacob Riis



## RESUMO

Há uma grande discussão, recorrente há décadas, sobre a qualidade da educação no Brasil. Esta temática envolve um conceito subjetivo, polissêmico, multidimensional, determinado pelo momento histórico e social que se inter-relaciona com a educação e seus fatores intra e extraescolares. Este estudo visa entender, na percepção dos gestores, que políticas educacionais e ações escolares podem promover a qualidade na pré-escola? Esta pesquisa se caracteriza por um estudo qualitativo, com o objetivo exploratório. Para a concretização dos objetivos propostos, foram utilizadas, como técnica de coleta dos dados, entrevistas semiestruturadas com 20 diretores das escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Santo André. Esta presente pesquisa foi dividida em duas fases, a primeira, trata da revisão da literatura, e a segunda, refere-se às entrevistas que coletaram informações sobre o perfil dos diretores e a percepção dos mesmos sobre as dificuldades e desafios em promover a qualidade nas escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental da cidade. Os resultados obtidos se dividiram em 4 categorias, Fatores Pedagógicos, de Infraestrutura, Humanos e das Políticas Públicas, demonstraram que a busca pela qualidade do atendimento na educação envolve questões muito amplas que se interligam e têm como base as políticas públicas, financeiras, de recursos humanos, recursos de infraestrutura, segurança, práticas educacionais, formação dos profissionais envolvidos, participação das famílias, entre outros. Os resultados possibilitaram também o desenvolvimento de um plano de formação com o objetivo de auxiliar na condução da gestão escolar, ampliar a formação dos gestores, fortalecendo a qualidade do atendimento. Este presente estudo apresenta dados empíricos que podem contribuir efetivamente com a qualidade das pré-escolas, nas discussões no contexto das universidades, de formação inicial e continuada, no contexto das secretarias e diretorias de ensino, no cenário das escolas em geral e principalmente ampliar os debates sobre o tema qualidade da educação no Brasil.

**Palavras-chave:** Pré-escola. Qualidade. Gestores escolares. Políticas Públicas. Infraestrutura.





## ABSTRACT

There has been a great discussion, recurrent for decades, about the quality of education in Brazil. This theme involves a subjective, polysemic, multidimensional concept, determined by the historical and social moment that is interrelated with education and its intra and extracurricular factors. This study aims to understand, in the managers' perception, what educational policies and school actions can promote quality in preschool? This research is characterized by a qualitative study, with the exploratory objective. To achieve the proposed objectives, semi-structured interviews with 20 directors of the municipal schools of Early Childhood Education and Elementary School of Santo André were used as data collection technique. This research was divided into two phases, the first one deals with the literature review, and the second, refers to the interviews that collected information about the directors' profile and the perception of them about the difficulties and challenges in promoting quality in municipal schools of Early Childhood Education and Elementary School of the city. The results obtained were divided into 4 categories: Pedagogical, Infrastructure, Human, and Public Policy Factors, that the search for the quality of care in education involves very broad issues that are interconnected and based on public policies, financial resources human resources, infrastructure, safety, educational practices, training of professionals involved, participation of families, among others. The results also enabled the development of a training plan with the objective of assisting in the management of school management, broadening the training of managers, and strengthening the quality of care. This present study presents empirical data that can effectively contribute to the quality of pre-schools, in the discussions in the context of the universities, of initial and continued training, in the context of the secretariats and directories of education, in the scenario of schools in general and mainly debates about the quality of education in Brazil.

**Keywords:** Preschool. Quality. School managers. Public policy. Infrastructure.



## LISTAS DE FIGURAS

Mapa 1	Município de Santo André .....	79
Mapa 2	Macrozona urbana e macrozona de proteção ambiental .....	80
Mapa 3	Instituições Municipais de Santo André .....	82



## LISTAS DE QUADROS

Quadro 1	Características demográficas da cidade .....	80
Quadro 2	Dados das escolas públicas municipais .....	82
Quadro 3	Distribuição dos diretores em relação à outra Graduação .....	100
Quadro 4	Nomenclatura das pós-graduações dos participantes .....	103
Quadro 5	Tempo como gestor em escolas de Santo André ou em outra rede .....	105
Quadro 6	Fatores Pedagógicos (FP) - dificuldades e os desafios .....	111
Quadro 7	Fatores de Infraestrutura (FI) - dificuldades e os desafios .....	112
Quadro 8	Fatores Humanos (FH) - dificuldades e os desafios .....	113
Quadro 9	Fator das Políticas Públicas (FPP) - dificuldades e os desafios .	113
Quadro 10	Síntese do Perfil dos Diretores participantes da entrevista .....	115
Quadro 11	Cronograma da construção e apresentação do PF junto aos seus representantes .....	134
Quadro 12	Cronograma do PF .....	134
		120
Quadro 13	Agendamento das entrevistas e demais informações .....	158



## LISTAS DE TABELAS

Tabela 1	Domínio das Políticas (DP) .....	92
Tabela 2	Domínio das Ações Escolares (DAE) .....	93
Tabela 3	Distribuição dos diretores em relação ao sexo .....	98
Tabela 4	Distribuição dos diretores em relação a Idade .....	99
Tabela 5	Distribuição dos diretores em relação a cidade onde moram...	99
Tabela 6	Distribuição dos diretores em relação ao estado civil .....	99
Tabela 7	Distribuição dos diretores em relação que tem ou não filhos....	100
Tabela 8	Distribuição dos diretores em relação a formação .....	100
Tabela 9	Distribuição dos diretores em relação ao tempo de obtenção do nível de escolaridade para atuar .....	101
Tabela 10	Distribuição dos diretores em relação ao tipo de Instituição da Graduação .....	101
Tabela 11	Distribuição dos diretores em relação a forma de realização do curso superior .....	102
Tabela 12	Distribuição dos diretores em relação a Pós-graduação .....	102
Tabela 13	Distribuição dos diretores em relação ao tipo de pós-graduação .....	102
Tabela 14	Distribuição dos diretores em relação a Área temática da pós-graduação .....	102
Tabela 15	Distribuição dos diretores em relação ao tempo de convivência com a realidade escolar .....	104
Tabela 16	Distribuição dos diretores em relação se sempre atuou na função de Diretor .....	105
Tabela 17	Distribuição dos diretores em relação ao tempo como gestor de outra escola da rede .....	105
Tabela 18	Distribuição dos diretores em relação ao tempo como diretor na escola atual .....	106
Tabela 19	Distribuição dos diretores em relação ao cargo em outra rede de ensino .....	106
Tabela 20	Domínio das Políticas (DP) .....	107
Tabela 21	Domínio das Ações Escolares (DAE) .....	109
Tabela 22	Síntese da Percepção dos Gestores no domínio das políticas.	117
Tabela 23	Síntese da Percepção dos Gestores no domínio das ações escolares .....	120





## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABC – Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul

AIE - Agente de Inclusão Escolar

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

CADE - Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional

CAQi - Custo Aluno Qualidade inicial

CEB – Câmara de Educação Básica

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CEPEC – Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares

CESA – Centro Educacional de Santo André

CNE – Conselho Nacional de Educação

DEIEF – Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental

DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos

DUE – Diretor(a) de Unidade Escolar

EC – Emenda Constitucional

ECA - Estatuto da Criança e Adolescente

EFI – Ensino Fundamental Anos Iniciais

EI – Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação

GD - Gestão Democrática

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional

MEC – Ministério da Educação



NEE - Necessidades Educacionais Especiais

PAEI – Professor Assessor de Educação Inclusiva

PF – Plano de Formação

PISA – *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

PNE - Plano Nacional de Educação

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SE- Secretaria da Educação

SEB – Secretária de Educação Básica

UE – Unidade Escolar



## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b> .....	31
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	35
1.1 Problema da Pesquisa .....	38
1.2 Objetivo Geral .....	39
1.3 Objetivos Específicos .....	39
1.4 Justificativa .....	39
<b>2 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO</b> .....	42
2.1 Qualidade da Educação: ideias, premissas e estudos .....	45
2.1.1 No caso do ensino fundamental/médio .....	48
2.1.2 No caso da educação infantil .....	50
2.2 Qualidade na Educação Infantil .....	52
2.3 Parâmetros e Indicadores de Qualidade na Educação Infantil .....	57
2.3.1 Parâmetros nacionais de qualidade na educação infantil .....	58
2.3.2 Indicadores da qualidade na educação infantil .....	61
2.4 Alguns Estudos Sobre a Qualidade da Educação Infantil .....	64
<b>3 GESTÃO ESCOLAR E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO</b> .....	69
3.1 Gestão Escolar no Campo da Educação Infantil .....	73
<b>4 A CIDADE DE SANTO ANDRÉ</b> .....	78
4.1 Um Breve Histórico da Cidade de Santo André .....	78
4.2 Principais Características e Infraestrutura na Rede de Educação .....	81
<b>5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	86
5.1 Método .....	87
5.2 Fases da Pesquisa .....	88
5.3 Sujeitos da Pesquisa .....	95
5.4 Procedimentos para Coleta de Dados .....	96
5.5 Análise dos Dados .....	98
<b>6 A PERCEPÇÃO DOS GESTORES SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO</b> .....	98
6.1 Perfil dos Diretores .....	98
6.2 Domínio das Políticas (DP) .....	107
6.3 Domínio das Ações Escolares (DAE) .....	109
6.4 Dificuldades e Desafios .....	111



<b>7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	115
7.1 Perfil dos Diretores .....	115
7.2 Domínio das Políticas (DP) .....	117
7.3 Domínio das Ações Escolares (DAE) .....	120
7.4 Dificuldades e Desafios de promover a qualidade na pré-escola .....	123
<b>8 PRODUTO</b> .....	132
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	136
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	139
<b>APÊNDICE A: ENTREVISTA PARA GESTORES/DIRETORES</b> .....	151
<b>APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO....</b>	155
<b>APÊNDICE C: AGENDAMENTO DAS ENTREVISTAS E DEMAIS</b>	
<b>INFORMAÇÕES</b> .....	158
<b>APÊNDICE D: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS GESTORES</b>	160





## MEMORIAL

Pode-se dizer que minha trajetória profissional foi diversificada. Primeiramente, me interessei pela área das exatas, ingressando juntamente no ensino médio e no ensino técnico na ETE Lauro Gomes, no curso técnico em Mecatrônica, no ano de 1997. Este curso me levou a diversos outros nesta mesma área e a diferentes empregos, num período de quase três anos, trabalhei como desenhista projetista, com automação e controle de diversos equipamentos, entre outros.

Quando quase ingressei na faculdade de Engenharia Mecatrônica, mudei meu norte, em 2000, para a Educação Física, pois percebi que os trabalhos que até então eu desempenhava tinham pouquíssimos contatos pessoais. Na maior parte do tempo eu ficava na frente de um computador ou em outros afazeres que pouco envolviam o contato humano.

Na mesma época, comecei a frequentar um cursinho para vestibular na Poli (USP), que me fez ampliar meus horizontes para novas profissões. Lá, consegui me identificar com a faculdade de Educação Física. Por este motivo, procurei pelo curso e ingressei na Faculdade de Educação Física de Santo André (FEFISA) no curso de Educação Física, licenciatura plena, concluído em 2005.

Em 2006, consegui meu primeiro emprego formal na área da Educação Física voltada para o lazer de crianças e de adolescentes, atuando como coordenadora do Projeto Expresso Lazer da Prefeitura de Santo André. Após um ano neste projeto, soube, em 2007, de um processo seletivo realizado por uma empresa terceirizada, para atuar nas escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental de Santo André como Professora de Educação Física no projeto “Vivências do Movimento”. Fui selecionada e obtive minha primeira experiência atuando como Professora, permanecendo na mesma escola até março de 2013.

Em 2011, a Prefeitura de Santo André abriu um edital de concurso para substituir a função terceirizada dos Professores de Educação Física. Após concorrer em todas as exigências deste concurso e passar em suas etapas, fui convocada, dois anos após sua realização, a assumir este cargo onde estou atualmente, com as mesmas atribuições e funções de quando era contratada pelo regime celetista.

Também no ano de 2011, ingressei por concurso no quadro do Governo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, atuando em uma escola em Embu das Artes, nas séries iniciais do ensino fundamental, como Professora de Educação Física, porém ao assumir o concurso na Prefeitura de Santo André, pela distância entre os municípios, tive que abrir mão deste segundo emprego e me exonerei para atuar somente na Prefeitura.

Novamente em 2012, fui aprovada, por meio de outro concurso, para atuar como Professora de Educação Física do Governo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo na cidade de São Bernardo do Campo, onde resido. Nesta nova oportunidade de trabalho, tive a experiência de atuar também com uma faixa etária mais velha, os anos finais de ensino fundamental e o ensino médio.

Foi em 2008, na mesma faculdade em que me formei como Professora de Educação Física, que concluí minha primeira especialização na área de Lazer e Eventos, influenciada por minha atuação como coordenadora no Projeto Expresso Lazer. Neste contexto, busquei ampliar meus conhecimentos nesta área, que muito me auxiliaram na atuação que tive como Professora nesses anos na educação infantil e series iniciais.

Em 2011, realizei minha segunda formação no nível superior em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, por querer ampliar meus conhecimentos e compreender os termos pedagógicos, tão presentes do cotidiano escolar como nas reuniões de conselhos de ciclos, reuniões pedagógicas semanais e mensais, entre outras.

Este curso me proporcionou a abertura e a ampliação dos meus saberes na minha área de atuação e me oportunizou ingressar em um concurso da Prefeitura de Santo André para trabalhar como Professora na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e também como Professora de informática na EJA, aliando meus conhecimentos adquiridos nos cursos técnicos de exatas e os de nível superior.

Em 2013, concluí o segundo curso de especialização em Psicopedagogia, para tentar compreender, de certa forma, quais as dificuldades presentes nas questões do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Em toda minha trajetória acadêmica e profissional, até o presente momento, posso considerar que minha maior expectativa sempre se concentrou em conseguir chegar no curso de mestrado e, posteriormente, no de doutorado. Por anos, tive que adiar o ingresso para atingir esse nível de estudo, seja por dificuldades financeiras ou

por outros empecilhos pessoais, mas foi em 2017 que comecei a buscar a realização deste sonho. Neste contexto, consegui ser selecionada por alguns programas acadêmicos em algumas universidades e, finalmente, escolhi ingressar no curso de mestrado da USCS. Como a vida, porém, é cheia de grandes surpresas, ao concluir as disciplinas previstas no ano de 2018, descobri que estava a caminho da realização de mais um sonho, o de ser mãe, e este sonho se realizou no dia 22 de outubro de 2018. No dia seguinte ao nascimento de minha amada filha, concluí os preparativos para a qualificação desta pesquisa, que ocorreu, exatamente, 40 dias após o seu nascimento.

Finalizo a escrita deste memorial com a emoção e a satisfação de quem percorreu diversos caminhos, atravessando alguns obstáculos, que por vezes pareciam intransponíveis, mas com sorte, perseverança e esperança eles foram ultrapassados.



## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, um grande debate educacional em torno da qualidade da educação tem movimentado especialistas, pesquisadores, gestores escolares, professores, pais, legisladores, organizações governamentais e não-governamentais, mídia e comunidade em geral, observando-se, de fato, uma discussão acirrada a partir de várias visões sobre o fenômeno.

Algumas Leis e documentos têm tangenciado e trazido orientações em relação ao debate. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDBEN/96), o Parecer CNE/CEB 7/2010, aprovado em 07 de abril de 2010, a Resolução CNE/CEB 4, de 13 de julho de 2010, o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014, trouxeram sinalizações sobre a questão da qualidade da educação.

O Plano Nacional de Educação, sinalizou, no inciso terceiro, a melhoria da qualidade do ensino. Ele trouxe, especificamente na meta 7, a premissa de “fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades de ensino, visando à melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem do aluno”, com o objetivo também direcionado a atingir as médias nacionais de seus respectivos indicadores de IDEB. (BRASIL, 2005).

Tal meta é composta por 36 estratégias que buscam dar conta de trazer melhorias para a educação. No entanto, faz-se necessário destacar que esta qualidade da educação está muito atrelada aos resultados dos alunos a partir de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Muitos pesquisadores têm se dedicado, a compreender as diversas nuances da qualidade da educação no cenário brasileiro (DOURADO; OLIVEIRA, 2009; FREITAS, 2005; GADOTTI, 2014; GARCIA; MIRANDA, 2018; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI 2012; SILVA, 2009; SORDI, 2017, entre outros).

A qualidade da educação tem sido tratada como um conceito histórico (DOURADO; OLIVEIRA, 2009), associada às exigências sociais e às percepções das pessoas em um determinado momento social. Trata-se de um termo polissêmico,

complexo, que apresenta diferentes consensos a partir das experiências e das abordagens envolvidas no processo.

Para Freitas (2005), a qualidade da educação se apresenta como um processo negociável, participativo e transformador. Para o autor, ela tem um significado colaborativo, associado ao compromisso e ligado ao Projeto Político Pedagógico da escola.

A qualidade da educação é um processo circunscrito por elementos objetivos (intraescolares) e subjetivos (extraescolares), que deve ser realizado de forma processual e contínua, a partir da colaboração e na busca da transformação. Trata-se de uma articulação participativa entre as pessoas, com a utilização de estratégias de planejamento, desenvolvimento de ações, monitoramento e avaliação, entre outros.

Para Dourado e Oliveira (2009), a qualidade da educação é um fenômeno complexo que tem relações com dimensões intraescolares (investimento, acesso dos alunos, entre outros) e extraescolares, obrigações do Estado relacionadas ao direito à Educação.

No Brasil, há uma ligação muito grande entre a qualidade da educação e a avaliação. Apesar desta associação entre as duas, elas possuem significados distintos nos Ensinos Fundamental e Médio e na Educação Infantil, etapa inicial da educação básica.

Nos Ensinos Fundamental e Médio, a qualidade da educação tem estado associada ao rendimento dos alunos. Sua aferição ocorre a partir das avaliações em larga escala, que acontecem no Brasil: no segundo ano do Ensino Fundamental (Provinha Brasil), no terceiro (Avaliação Nacional da Alfabetização), nos quintos e nonos do Ensino Fundamental e terceiros anos do Ensino Médio (Prova Brasil). Deve-se salientar, no entanto, que em 2018 todas essas avaliações passaram a se chamar Saeb.

Nesses níveis de ensino, a concepção de qualidade da educação tem sido muito atrelada às linguagens do mercado empresarial, associando-se ao conceito de qualidade total, de eficiência e de eficácia, de controle pelos mecanismos de avaliações, de rankings de resultados, premiações e punições, entre outras coisas. Mas, a qualidade da educação não pode ser associada, exclusivamente, aos resultados, com ênfase maior nas questões econômicas e deixar de lado as situações sociais. Como indicou Silva (2009), a qualidade da educação é social e não pode ter o foco, unicamente, nos resultados que muitas vezes carecem de contexto.

A qualidade social busca o direito à educação, a superação das desigualdades sociais, o auxílio às famílias e a valorização dos profissionais da educação (SILVA, 2009). Busca-se também a emancipação e a transformação social (SORDI, 2017).

Especificamente na Educação Infantil, os estudos sobre a qualidade também são bastante diversificados (BONDIOLI, 2004; BRASIL, 2006; BRASIL, 2009; CAMPOS; COELHO; CRUZ, 2006; CAMPOS; FULGRAFF; WIGGERS, 2006; CAMPOS et al, 2011; CAMPOS, 2013; CORREA, 2003; DIDONET, 2012; MOSS, 2002, entre outros pesquisadores).

Na Educação Infantil, Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) sinalizaram que os maiores problemas que obstaculizavam à qualidade da educação estavam atrelados à(s):

- formação dos profissionais que atuavam neste nível de ensino,
- propostas pedagógicas desenvolvidas e o currículo,
- infraestrutura escolar,
- práticas pedagógicas e educativas no cotidiano escolar,
- relações com as famílias.

Pesquisadores como Moss (2002), Bondioli (2004) e Penn (2011) realizaram reflexões relevantes sobre a qualidade da Educação Infantil, revelando que se trata de um processo de compartilhamento de ideias, de debate, de participação, de transformação, que implica em continuidade e em monitoramento.

Em um estudo recente (OBEGABC, 2017), destaca-se que a qualidade da educação está relacionada:

- à identificação de demandas que estão relacionadas com a escola e com as crianças,
- ao planejamento,
- ao desenvolvimento de ações,
- ao compromisso com o trabalho entre as pessoas e trabalho cooperativo.

Este mesmo estudo situou que a qualidade da educação tem raízes em fatores físicos (infraestrutura), humanos (profissionais) e pedagógicos (planejamento, estratégias de ensino).

Na Educação Infantil, a avaliação da qualidade da educação tem sido realizada de forma contextual (LDBEN/96). Como indicou Didonet (2012), nesta etapa de

ensino, a avaliação de rendimento das crianças ainda não está presente e se estabelece com o auxílio de indicadores de qualidade da educação (BRASIL, 2009) ou de parâmetros (BRASIL, 2006). São reflexões sobre diversas dimensões (Planejamento, Condições de trabalho dos profissionais da educação, entre outros) que são promovidas nas escolas com a coordenação do gestor escolar e sua equipe.

De fato, o gestor<sup>1</sup> escolar que atua na educação básica é um profissional fundamental para o desenvolvimento das escolas em geral, e para a busca pela qualidade escolar, em particular.

No primeiro caso, vários pesquisadores sinalizaram sua atuação em relação, entre outras coisas, à gestão do planejamento, à financeira, pedagógica, administrativa e de resultados (CURY, 2002; OBEGABC, 2015; SOUZA, 2009,).

Outros pesquisadores indicaram a importância do diretor como um mobilizador de pessoas, um líder em movimento (FULLAN, 2013), um articulador de inovações e mudanças (GARCIA, 2010; THRULER, 2001;), sendo, juntamente com sua equipe, fundamental para a formação dos professores no contexto escolar (GARCIA; MIRANDA, 2018). Trata-se de um profissional que tem participação decisiva na gestão democrática (CAMPOS, 2013; CURY, 2002; PARO 2016; VEIGA, 2004).

No segundo caso, a busca pela qualidade da educação, pesquisadores sinalizaram a importância do diretor (CAMPOS, 2013; OBEGABC, 2017; PARO, 2007; ZABALZA; CERDEIRINÃ, 2015) como determinante nos processos, em geral, e na melhoria da qualidade escolar, em particular.

Um estudo realizado pelo Observatório de Educação do Grande ABC (OBEGABC, 2017) no município de São Caetano do Sul, sinalizou que o diretor pode tanto potencializar a qualidade escolar como minimizar os efeitos da qualidade da educação, que esse profissional é importantíssimo na melhoria da escola e que a busca pela qualidade passa, necessariamente, por suas concepções e ações.

Considerando este contexto onde o diretor possui um papel importante na promoção da qualidade escolar surge o problema de pesquisa deste presente estudo, atrelado à qualidade da pré-escola e aos gestores escolares.

## **1.1 Problema de pesquisa**

Este presente estudo apresenta o seguinte problema de pesquisa:

---

<sup>1</sup> Neste trabalho gestor e diretor são utilizados indistintamente.



Na percepção dos gestores, quais políticas educacionais e ações escolares podem promover a qualidade na pré-escola?

De acordo com o problema proposto, e conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 202), o objetivo “relaciona-se com o conteúdo intrínseco, quer dos fenômenos e eventos, quer das ideias estudadas”.

## **1.2 Objetivo Geral**

Neste estudo, tem-se como objetivo geral: Analisar, na percepção dos gestores, as políticas educacionais e as ações escolares que promovem a qualidade na pré-escola.

## **1.3 Objetivos Específicos**

Como objetivos específicos, têm-se, respectivamente, em ordem de compreensão:

- Identificar e analisar, na percepção dos gestores, que as políticas educacionais promovem a qualidade escolar;
- Identificar e analisar, a partir desses profissionais, que ações escolares promovem a qualidade escolar;

## **1.4 Justificativa**

Esta pesquisa tem como justificativa duas questões relevantes, que são complementares. A primeira atrela-se ao fato de haver grande discussão, recorrente há décadas, sobre a qualidade da educação no Brasil. Todavia apesar do debate, as polêmicas ainda são grandes, pois envolvem um conceito subjetivo, polissêmico, multidimensional, determinado pelo momento histórico, social que se inter-relaciona com a educação e seus fatores intra e extraescolares.

As discussões sobre a qualidade da educação tiveram, entre outras, raízes na Constituição Federal de 1988, no inciso VII, do artigo 206, que relata a “garantia de padrão de qualidade” como um dos princípios da educação brasileira (BRASIL, 1988); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu inciso IX do artigo 3º; no parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara para a Educação Básica 7/2010, de 7 abril de 2010, e na Resolução 4/2010, de 13 de julho de 2010.

Especificamente na Educação Infantil, a qualidade está presente em documentos como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil (BRASIL, 2006), os Parâmetros Básicos de Infraestrutura dos Estabelecimentos de Infantil (BRASIL, 2006d), os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos da Educação Infantil e Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009c), os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a), entre outros.

No entanto, apesar dos progressos no campo da legislação, das últimas décadas, ainda são, pequenos os avanços efetivos na qualidade escolar no contexto das pré-escolas.

Em segundo lugar, apesar de alguns avanços da legislação brasileira, a literatura sobre a qualidade da educação especificamente na Educação Infantil (BRASIL, 2006; BRASIL, 2009; CAMPOS et al, 2011; CAMPOS, 2013; MOSS, 2002; MYERS, 2011; PEIXOTO; ARAÚJO, 2017; RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005) revelou somente algumas ideias, opiniões, conceitos, políticas e indicadores, que estão sustentando os discursos e as narrativas sobre o tema. Existem poucos estudos empíricos sobre o que de fato pode melhorar a qualidade escolar na opinião daqueles que atuam no contexto escolar.

Uma revisão na literatura, a partir de consultas nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, no SciELO– Scientific Electronic Library Online e no Periódicos da Capes, revelou a existência de poucos estudos empíricos, sobretudo aqueles em que os conhecimentos dos gestores são considerados para a melhoria da qualidade da pré-escola.

Neste contexto, destacam-se, então as experiências, as vivências e os conhecimentos dos gestores escolares, atores fundamentais na condução das escolas, como elementos fundamentais para contribuir com a qualidade na Educação Infantil.

Esses profissionais, os gestores, atuam na gestão administrativa, na gestão de pessoas e de conflitos, na organização do clima escolar e na relação da escola com a comunidade de pais e, sobretudo, na estruturação pedagógica. Eles possuem, dentro do contexto escolar, percepções sobre quais políticas e ações podem, efetivamente, melhorar a qualidade do ensino.

De fato, identificar, analisar e incluir na discussão sobre a qualidade na Educação Infantil as “falas” e as “contribuições” dos gestores trará indicações e

orientações para as autoridades educacionais visando o fortalecimento e a melhoria da qualidade das pré-escolas brasileiras.

Este presente estudo apresenta, no primeiro capítulo, a revisão da literatura, com foco na legislação e nos estudos sobre a qualidade da educação, em geral, e na educação infantil, em particular.

No segundo capítulo, discorre-se sobre a gestão escolar e a qualidade na educação, trazendo um pouco da discussão sobre questões relevantes, incluindo o perfil do profissional que se enquadra nesta função.

O terceiro capítulo traz um delineamento da cidade de Santo André. Nesta parte, são apresentadas as principais características demográficas da cidade, assim como elementos da educação, em geral, e da educação infantil, em particular.

O próximo capítulo destaca os procedimentos metodológicos adotados, revelando o tipo de pesquisa, o problema, os objetivos e as formas em que os dados foram coletados e analisados.

Apresenta-se, na próxima parte deste trabalho, os resultados. Inicialmente mostra-se os domínios, das políticas e das ações, a partir das escalas utilizadas. Depois revela-se os dados das entrevistas realizadas com os gestores escolares.

A partir desta apresentação, na próxima parte, ocorre a discussão sobre dados à luz da teoria previamente analisada (referencial teórico), relacionando os dados encontrados nas entrevistas com a literatura existente sobre a temática.

Como proposta dos resultados obtidos nesta pesquisa desenvolveu-se um plano de formação de gestores de pré-escola, o produto, que se atrelou aos resultados deste presente estudo.

Por fim, foram realizadas as considerações finais, trazendo as implicações deste estudo para a melhoria das pré-escolas. Revela-se aqui a importância do trabalho e as possibilidades de estudos futuros na área.

Também são apresentadas as referências utilizadas no trabalho, os anexos, os apêndices e o material coletado nas entrevistas, ou seja, as falas das diretoras que participaram desta pesquisa.

## 2 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

No Brasil, a discussão sobre a qualidade da educação vem sendo tratada ao longo das últimas décadas. Documentos legislativos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDBEN/96), o Parecer CNE/CEB 7/2010, aprovado em 07 de abril de 2010, a Resolução CNE/CEB 4, de 13 de julho de 2010, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014, entre outros, apresentaram indicações e orientações sobre a questão da qualidade da educação.

A Constituição Federal do Brasil (1988) se constituiu em um marco legislativo, que fundamentou e orientou a nação brasileira, definindo, em seu artigo primeiro, os princípios fundamentais de cidadania, de dignidade da pessoa humana, do pluralismo político, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. Tais princípios responsabilizaram o poder público, a família, a sociedade e a escola pelo compromisso com a educação como um direito social de todos (BRASIL, 1988).

Essa legislação tratou do direito à educação no título VIII da ordem social, Capítulo III da educação, da cultura e do desporto, seção I da educação, do artigo 205 ao 214. No artigo 205, foi definido que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).

Sobre os princípios que o ensino deve ser ministrado, o artigo 206 traz:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988).

No inciso VII, da Constituição Federal, observa-se a questão da qualidade da educação sendo tratada nesta carta magna, a primeira após o período de redemocratização do Brasil, trazendo a questão “garantia de padrão de qualidade”, embora ainda de forma insipiente.

O artigo 214 desta legislação também trata da qualidade da educação quando indica a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), que deve ser criado em regime de colaboração, com duração decenal, tendo o objetivo de articular um sistema nacional de educação para a definição de diretrizes, metas e estratégias que assegurem a manutenção e o desenvolvimento do ensino público no Brasil, atingindo seus diversos níveis, etapas e modalidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1996, estabeleceu e regulamentou o sistema educacional do país, tanto no âmbito público quanto no privado, reafirmando o direito à educação, garantido pela Constituição (1998), e definindo as responsabilidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A LDBEN/96, em seu art. 3º, releva os princípios nos quais o ensino deverá ser ministrado. Em seu inciso IX também situou a questão da “garantia de padrão de qualidade”, ratificando o que foi indicado pela Constituição Federal. O artigo IX trouxe ainda os “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.” (BRASIL, 1996).

O Parecer CNE/CEB 7/2010, aprovado em 07 de abril de 2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e a Resolução CNE/CEB 4, de 13 de julho de 2010, que define tais diretrizes, também sinalizaram questões sobre a qualidade da educação. Entre outras coisas, o Parecer situou o papel do Estado na garantia da qualidade e sua associação com a qualidade social da educação:

II – o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos: humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos; VI – a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar com qualidade social, científica, cultural. (BRASIL, 2010c).

Como observa-se, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, de 2013, tiveram o intuito de “inspirar as instituições educacionais e os sistemas de

educação na elaboração de suas políticas de gestão, bem como de seus projetos político-pedagógicos com vistas a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos”, através de uma educação com qualidade social que contribua para uma sociedade “justa e mais fraterna”. (BRASIL, 2013, p. 5).

O Plano Nacional de Educação, de acordo com a Emenda Constitucional n. 59, de 2009, deve atuar na:

I - Erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - Estabelecimento de meta de ampliação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 2005).

Como pode ser visto, no inciso III, é preconizada neste documento a melhoria na qualidade do ensino, todavia não é sinalizado o padrão que se deseja para essa qualidade.

Por fim, o PNE trouxe 20 metas para serem atingidas entre 2014 e 2024. Sendo as metas 1, 6, 7, 14 a 20 as que possuem maior aderência, direta ou indireta, com as questões de qualidade da Educação Infantil, apresentadas abaixo:

1. Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE; 6. Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da educação básica; 7. Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb; 14. Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores; 15. Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; 16. Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino; 17. Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE; 18. Assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal; 19. Assegurar condições, no prazo de 2

anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto; 20. Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto – PIB do País no 5º ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio. (MEC, 2014, p.9-13).

A legislação tem evoluído no sentido de permitir e garantir o acesso e a permanência em algumas de suas etapas de ensino, mas é necessário estender, ampliar e aperfeiçoar os mecanismos que podem qualificar a oferta desse ensino, com o mínimo de padrão de qualidade da educação em todo o Brasil.

É necessário registrar também que todos esses documentos (CF, 1988; LDBEN/96; Parecer CNE/CEB 7/2010; Plano Nacional de Educação – PNE; Resolução CNE/CEB 4;), apenas tangenciam a questão da qualidade da educação, pois desconsideraram as múltiplas dimensões, que neste caso são intra e extraescolares, envolvidas na qualidade social da educação.

## **2.1 Qualidade da educação: ideias, premissas e estudos**

Segundo o dicionário da língua portuguesa, Aurélio (2018), a qualidade se define como a:

Maneira de ser boa ou má de uma coisa. Superioridade, excelência. Aptidão, disposição. Talento, bons predicados. Título, categoria. Aquilo que caracteriza uma coisa. Caráter, índole. Casta, espécie. Condição social, civil, jurídica. Atributo, modalidade, virtude, valor. Conjunto dos atributos fonéticos (altura, intensidade, modo de articulação, timbre) que caracterizam determinado som vocálico. Na qualidade de: a título de, com o estatuto de qualidade de vida: conjunto de condições para o bem-estar de um indivíduo ou conjunto de indivíduos. (AURÉLIO, 2018).

Chama a atenção os termos caracterizados como “boa ou má de uma coisa”, “superioridade”, “excelência”, “atributo”, “valor”, “conjunto de atributos”, “conjunto de condições”, pois se percebe a polissemia do termo ‘qualidade’. De fato, trata-se de um assunto com várias interpretações, incluindo sua caracterização no campo da educação.

No contexto educacional, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) sinalizaram que a discussão sobre a qualidade da educação se iniciou, de forma mais sistemática, após a ampliação da cobertura do atendimento escolar, no Brasil, quando a questão do acesso à escola foi se consolidando.

Dourado e Oliveira (2009) observaram que a qualidade na educação é

um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, [...] vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. [...], tal perspectiva implica compreender que embates e as visões de mundo se apresentam no cenário atual. (DOURADO E OLIVEIRA, 2009, p. 203-204).

Peixoto e Araújo (2017, p. 248) sinalizaram que o conceito de qualidade em educação foi entendido como “historicamente construído e em disputa” o qual depende da época, do lugar, dos sujeitos e dos projetos de sociedade. Já Corrêa (2003, p. 88) afirmou tratar-se de um conceito “baseado em valores e crenças passível de múltiplas interpretações, [que] deve configurar-se como processo democrático, contínuo e permanente”.

A qualidade da educação está diretamente ligada ao que se entende por educação. Ela pode-se restringir às etapas da escolarização, ao modo como é organizado no sistema escolar, ou como um espaço de múltiplos processos sistemáticos e assistemáticos se inter-relacionam com os macroprocessos sociais e políticos.

Neste contexto, Garcia e Miranda (2018) indicaram que a qualidade educacional apresenta uma gama variada de características, por isso ela deve ser observada e realizada de forma processual, gradativa, contínua, com uma perspectiva democrática, colaborativa, transformadora e dinâmica. Ela está ainda vinculada à ação e à atuação participativa de pessoas, através de procedimentos sistematizados e organizados.

Vários estudos consideram a qualidade na educação, sob diversas perspectivas, um fenômeno complexo (FREITAS, 2005; GADOTTI, 2014; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2004). Desta forma, pode afirmar que não há um só conceito, dimensão ou delimitação sobre a qualidade na educação. O que existe é um conjunto de diversas concepções, características, fatores, que se inter-relacionam e dependem, mutualmente, dos sujeitos envolvidos, contexto histórico e social, que se diferenciam de acordo com a visão de mundo, das experiências, das abordagens.

Freitas (2005, p. 921) indicou que a qualidade da educação tem um “caráter negociável, participativo, auto reflexivo, contextual/plural, processual e transformador”. O autor sinaliza que ela é negociável e está situada entre as pessoas e os grupos que possuem interesses e responsabilidades comuns e trabalham para definir, colaborativamente, alguns valores, objetivos, prioridades, entre outros.



O mesmo autor definiu a qualidade da educação com base em dois fatores relacionados à produção coletiva ou “significação compartilhada” e o “pacto” ou compromisso assumido pela escola a partir de seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Freitas (2005, p. 924) indicou também que existe uma relação entre a mudança e a “qualidade negociada”, sendo que a primeira, quando ocorrida em função da segunda, é um processo de construção que se estabelece na tensão entre as políticas educacionais e as necessidades das escolas e das comunidades.

Dourado e Oliveira (2009) indicaram que a qualidade da educação é um fenômeno complexo que ultrapassa o espaço da escola e possui relação com as dimensões intra e extraescolar. Em relação às primeiras, os autores sinalizam as questões da infraestrutura das instituições, o investimento, o acesso, a permanência e o desempenho dos alunos, a forma de gerir e organizar dos gestores, a formação e valorização do docente, entre outros. No caso das segundas, essas estão associadas ao espaço social, às questões socioeconômicas e culturais e às obrigações do Estado relacionadas ao direito à Educação.

Garcia e Miranda (2018) sinalizaram que a qualidade da educação possui elementos objetivos e subjetivos. No primeiro caso, destaca-se a infraestrutura, os custos básicos de manutenção, entre outros. No segundo, encontra-se a prática pedagógica do docente, as formas de aprender dos alunos, a participação das famílias e da comunidade, a rotina de funcionamento e de condução da gestão escolar, entre outros.

Os mesmos autores indicaram que para efetivação da qualidade educacional torna-se necessário um conjunto de instrumentos, entre eles a realização de um diagnóstico para se reunir conhecimentos sobre o que se quer melhorar e, ao mesmo tempo, desenvolver planos de ação de curto, médio e longo prazo.

A qualidade da educação se desenvolve a partir do uso da autonomia dos sujeitos, da reflexão e do planejamento, da tomada de decisões dos mesmos, da capacidade de os profissionais atuarem na resolução de problemas, na criação de estratégias, entre outros (GARCIA; MIRANDA, 2018).

Uma educação de qualidade pode ser considerada, entre outras questões, aquela que leva as pessoas:

- a serem sujeitos para exercerem seus direitos, cumprindo seus deveres, buscando melhorar a vida e lutando por viver em uma sociedade justa e solidária;
- a valorizarem a diversidade, superando preconceitos e discriminações;

- a valorizarem a natureza, cuidando do planeta, questionando o consumismo e as ações predatórias;
- a buscarem a construção da democracia no seu cotidiano em diversos ambientes, por meio da comunicação;
- a reconhecerem as desigualdades sociais, de renda, raça e etnia, gênero, região, de orientação sexual, de deficiência física e mental, entre outros;
- a valorizarem o direito de acesso à educação;
- a aprimorarem a participação social e política;
- a ampliarem os investimentos em educação, a curto, médio e longo prazo, com aprimoramento da utilização desses recursos;
- a criarem políticas consistentes de avaliação, que incorpore instrumentos externos e internos das instituições escolares. (BRASIL, 2010, p. 17-18).

Nesta última questão, a criação de políticas de avaliação, Garcia e Miranda (2018) situaram que a qualidade na educação e a avaliação têm se tornado elementos cada vez mais indissociáveis na educação brasileira.

Qualidade e avaliação têm se tornado sinônimos na educação brasileira. No entanto, os autores reconhecem que as relações entre essas duas linhas (qualidade da educação e a avaliação) possuem diferentes perspectivas, dependendo da etapa: ensino fundamental/médio ou Educação Infantil.

### **2.1.1 No caso do ensino fundamental/médio**

No caso do ensino fundamental/médio, a qualidade da educação está atrelada ao desempenho dos alunos, principalmente nos quesitos dos resultados advindos de testes e das avaliações em larga escala. A ligação entre qualidade e avaliação tem sido naturalizada e entendida como sinônimo.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a qualidade da educação ganhou, neste processo, uma conotação de eficiência, critérios de competência, restringindo-se a um conceito de otimização de desempenho dos alunos, das escolas e dos sistemas escolares a partir de políticas educacionais.

Libâneo (2015, p. 61) sinalizou que a palavra qualidade vem sendo usada internacionalmente com o intuito de implantar reformas educacionais no sistema de ensino para que esse se adeque às mudanças ocorridas na economia e na sociedade. Para o autor a “qualidade da escola refere-se tanto a atributos ou características da sua organização e funcionamento quanto ao grau de excelência baseado numa escala valorativa (a qualidade desta escola é ruim, medíocre, boa excelente)”. Tal qualidade é interpretada na concepção neoliberal como qualidade total e relacionada aos

resultados. Quando a mesma é aplicada nas escolas, visa uma gestão de controle através de mecanismos de avaliação, classificação dos resultados, tendo o objetivo de treinar as pessoas a serem competentes e eficazes nas suas atribuições.

No entanto, é preciso distinguir a qualidade da educação dos resultados e, neste processo, não privilegiar apenas os critérios econômicos que acabam não considerando as questões sociais. A qualidade da educação tem de ser vista a partir da perspectiva social e não pode ficar restrita ao uso de fórmulas matemáticas e de resultados (SILVA, 2009, p. 223).

A qualidade social da educação deve assegurar padrões de excelência em questões ligadas aos conhecimentos, à justiça, à autonomia e à cidadania para todas as pessoas. Ela está imbricada em uma perspectiva de educação, englobando a atividade docente e o ato político. Nesta visão, a qualidade da educação associa-se às várias dimensões que influenciam o ensino e a aprendizagem e sua busca se efetiva nas mobilizações pelo direito à educação, voltada para a superação da desigualdade social e não para os resultados acadêmicos.

Como situou Silva (2009) em relação à qualidade social, é necessário um conjunto de questões e

[...] dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum (SILVA, 2009, p.225).

Ao mesmo tempo, a autora indica que é preciso financiamento adequado e o [...] “reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas”. (SILVA, 2009, p. 225).

Neste contexto, Sordi (2017) indicou que a qualidade social na escola pública necessita ser direcionada pela construção de um mundo melhor, mais justo e que busque a emancipação das crianças, dos jovens e dos adultos e, ao mesmo tempo, a transformação da sociedade.

A qualidade social trata-se, portanto, de um processo de libertação, de emancipação e de transformação das pessoas, que envolve a participação de todos os indivíduos na busca da construção de uma sociedade melhor para todos.

### 2.1.2 No caso da educação infantil

Na Educação Infantil não se presencia, até o presente momento, nenhum tipo das avaliações de larga escala, incidindo sobre os resultados dos alunos ou das escolas, como é o caso do Ensino Fundamental e Médio.

A LDBEN/96, no artigo 31, traz que as instituições de Educação Infantil devem avaliar “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”; e devem emitir “documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança”.

Por tanto, a avaliação para esta etapa de ensino tem se baseado nas análises do contexto, a partir da utilização de várias categorias. As orientações para essa avaliação estão ancoradas, entre outros documentos já produzidos, nos:

- Indicadores de Qualidade (BRASIL, 2009), que estão assentados em algumas dimensões: planejamento institucional, multiplicidade de experiências e linguagens, interações, promoção da saúde, espaços, materiais e mobiliários, formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais da educação e cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil (BRASIL, 2006), que estão relacionados à proposta pedagógica, à gestão das instituições, às professoras e professores e aos profissionais da educação, à infraestrutura, entre outros.

Apesar desta sinalização até o presente momento, que é voltada para uma avaliação contextual, Didonet (2012) sinalizou que a Educação Infantil não está imune a todo o conjunto de avaliação que tem invadido o ambiente social e educacional. O autor afirmou ainda que as avaliações de desempenho das crianças e dos jovens, em forma de testes, estão rondando este nível de ensino, mas que os educadores têm resistido à aplicação deles.

No artigo “Algumas reflexões sobre o uso dos indicadores de qualidade na educação infantil em um estudo de caso”, a autora, Oliveira (2015, p. 499) apresentou uma análise sobre o uso dos indicadores como instrumento de coleta de dados, em três municípios, verificando os seus limites e possibilidades. A autora concluiu que os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil são considerados instrumentos de

avaliação e de planejamento importantes, porém, há alguns desafios práticos na sua aplicação como “a mobilização da comunidade escolar, o tempo separado para sua realização, e o compromisso de esforço coletivo na melhoria da qualidade do atendimento das instituições de educação infantil”. (OLIVEIRA, 2015, p. 499).

Ghiggi (2015, p.218) sobre a “qualidade na educação infantil e avaliação de contexto: experiências italianas de participação”, verificou que dentre “as mudanças legislativas, políticas, sociais e pedagógicas que vêm ocorrendo nos últimos 15 a 20 anos”, o desafio está na “melhoria da qualidade da oferta em educação infantil nas creches e pré-escolas em território nacional”. O que está ligada com as “condições básicas de infraestrutura, formação apropriada de professores e um percurso de avaliação”. A avaliação, neste caso, é contextualizada como algo que deva levar a instituição escolar a “refletir sobre si”, ou seja, identificar especificamente no seu projeto educativo, “os conceitos de participação e qualidade que são importantes no processo de avaliação proposto, principalmente nas contribuições para a gestão pública relacionadas à infância”. (GHIGGI, 2015, p.218).

Ghiggi (2015), em sua análise, relata que têm surgido estudos que pleiteiam a necessidade de avaliação contínua dos avanços da criança e do uso desses dados para adequar individualmente a instrução à criança.

Kagan (2011) sinaliza que a qualidade da educação não pode ser analisada somente pela perspectiva dos resultados alcançados, mas sim a partir de outros fatores que incluam indicadores de recursos materiais, humanos, da “efetividade da gestão educacional, organizacional e administrativa, o processo educacional, as relações com famílias e a comunidade, bem como questões de saúde, higiene e segurança”. (KAGAN, 2011, p.63).

Kagan (2011, p.56) também mencionou um estudo brasileiro, que indicou que crianças que frequentam a pré-escola apresentam melhores resultados na escola primária e nos testes da Provinha Brasil. Nesse estudo, foi apontado que “9% aproximadamente das diferenças de resultado dos alunos deve-se ao efeito da pré-escola e 91%, a diferenças entre os alunos”. Conclui-se que “a frequência à pré-escola faz diferença”, e se destaca que “a qualidade da pré-escola faz diferença ainda maior, [...] a qualidade da pré-escola é responsável por 2% das diferenças entre os resultados dos alunos”. (KAGAN, 2011, p.56).

Segundo a autora, outros estudos recentes verificam que a relação entre currículo e avaliação são fatores importantes para o aprendizado das crianças de pré-

escola ou que frequentaram a pré-escola. Em sua análise, a autora, observa que não há somente um plano pedagógico ou um currículo que são responsáveis por melhorar o desenvolvimento das crianças e seus resultados, mas que planejar, organizar e integrar, amplia a qualidade de ensino e da aprendizagem (KAGAN, 2011).

## 2.2 Qualidade na educação infantil

A Educação Infantil (EI), etapa inicial da educação básica, tem avançado muito nas últimas décadas. A Constituição Federal de 1988 (CF/1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de dezembro de 1996, entre outros documentos, delinearão os contornos das mudanças para este segmento.

A Constituição Federal de 1988 trouxe como responsabilidade do Estado o dever de garantir creches e pré-escolas para todas as crianças brasileiras de zero a seis anos. A criança, neste contexto, passou a ser reconhecida, nesta legislação, como sujeito de direito.

No ECA, lei que trata da proteção integral à criança (pessoa até doze anos de idade incompletos) e do adolescente (pessoa entre doze e dezoito anos de idade incompletos), foi enfatizado o direito de toda criança brasileira à educação. No artigo 3º, a criança e o adolescente necessitam ter assegurados os direitos fundamentais da pessoa humana para o “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade”. (BRASIL, 1990).

Na LDBEN/96, a EI passou a ser a primeira etapa da Educação Básica com o intuito de promover o desenvolvimento integral da criança. Essa lei estabeleceu também que o atendimento deve ser gratuito em creches e pré-escolas para as crianças de zero a seis anos<sup>2</sup>, trazendo ainda (artigos 11, 12 e 13) para os municípios a responsabilidade em oferecer a Educação Infantil: “Tanto as creches para as crianças de zero a três anos como as pré-escolas, para as de quatro a seis anos, são consideradas como instituições de educação infantil. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária.” (BRASIL, 1998).

---

<sup>2</sup> Em 2009 a legislação sofreu algumas alterações com a Emenda Constitucional n. 59/2009 que ampliou a obrigatoriedade do ensino no Brasil, dos quatro aos dezessete anos de idade. As instituições de educação infantil passaram a atender crianças de até cinco anos, sendo creches de zero a três anos de idade e a pré-escola de quatro e cinco anos de idade.

O artigo 31, da LDB (1996) organizou as instituições de Educação Infantil estabelecendo algumas 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 – Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV – Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V – Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1996).

Tais regras em comum favorecem a garantia e o cumprimento de um padrão mínimo ou básico de qualidade da educação e de atendimento dessas instituições. Outras legislações trouxeram, também, novas orientações e diretrizes para a Educação Infantil no Brasil. Entre 1994 a 1996, foram publicados pelo Ministério de Educação (MEC) um conjunto de documentos para uma Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994), nos quais foram estabelecidas orientações e diretrizes pedagógicas e de recursos humanos para expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade de atendimento da Educação Infantil. Entre esses documentos constavam os critérios de atendimento nas creches (BRASIL, 1995), as formas de organização e de funcionamento interno das instituições, as políticas de formação do profissional de Educação Infantil (BRASIL, 1994), as propostas pedagógicas e de currículo.

Em 1998, o MEC publicou, em acordo com a LDBEN/96 e a política de regime de colaboração entre as esferas públicas, os “Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 1998b), uma articulação entre os Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Educação, com o intuito de possibilitar a criação de novas normas e regulamentações para a Educação Infantil.

Neste mesmo ano, foi publicado também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), trazendo indicações para a elaboração de práticas e atividades educativas nas escolas e, ao mesmo tempo, contribuindo para a qualidade da Educação Infantil, pois, se constituiu em “um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade”. (BRASIL, 1998a).

Na década de 1990, o Conselho Nacional de Educação (CNE) lançou as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), buscando orientar, organizar, articular e avaliar as propostas pedagógicas, os encaminhamentos didáticos e as políticas de gestão, que contribuem com a qualidade na Educação Infantil. Procurou-se garantir “a democratização do acesso, inclusão, permanência e sucesso das crianças, jovens e adultos na instituição educacional, sobretudo em idade própria a cada etapa e modalidade”. (BRASIL, 1998, p.15).

Em 2001, foi criado o primeiro Plano Nacional de Educação, Lei nº. 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001, criando metas para todos os níveis a fim de melhorar a educação brasileira. Elas buscavam, entre outras coisas, a redução das desigualdades sociais e regionais em relação à entrada e à permanência da criança na escola. Desta forma, buscava-se a ampliação do atendimento e, ao mesmo tempo, a melhoria da qualidade da Educação Infantil.

Em 2007, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ampliou as condições financeiras e de gestão da Educação Básica e suas modalidades. O FUNDEB é formado, em grande parte, por recursos dos impostos e de transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, como está disposto no artigo 212 da Constituição Federal. Ele atua redistribuindo os recursos gerados nos estados para a Educação Básica, considerando o número de matrículas nas escolas públicas e conveniadas.

O FUNDEB é um dos subsídios na gestão educacional e das políticas públicas que contribuiu para a elevação da qualidade da educação no país, pois, segundo Peixoto e Araújo (2017), ele possibilitou à Educação Infantil acesso aos financiamentos, garantindo recursos aos municípios e, ao mesmo tempo, a criação do piso nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Vale ressaltar que, apesar da grande importância deste fundo, avanços são necessários em termos de políticas financeiras (BRASIL, 2017).

Outro avanço, que diversos autores como Peixoto e Araújo (2017) citaram, foi a Emenda Constitucional nº 59/2009, de 11 de novembro de 2009, que ampliou a obrigatoriedade do ensino. A educação obrigatória no Brasil passou a ser dos 4 aos 17 anos. Essa Emenda indicou que a pré-escola passaria a ser parte do ensino compulsório no Brasil.



Em 2010, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trouxe várias orientações curriculares nacionais a serem observadas na Educação Infantil em relação à organização de propostas pedagógicas.

Essas diretrizes trouxeram, entre outras questões:

- uma concepção de educação infantil,
- os princípios,
- os objetivos,
- a concepção da proposta pedagógica, que indicou algumas possibilidades de organização do tempo e do espaço e também em relação ao uso de materiais na escola.

As Diretrizes indicaram que o currículo se associa ao

conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (DCNEI, 2010, p. 12).

No ano de 2014, o PNE trouxe 20 metas que devem ser implantadas até 2024. Muitas dessas metas, em específico as metas 1, 6, 7, 14 a 20, trazem questões relevantes sobre a qualidade da Educação Infantil.

Em 2017, o MEC publicou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”.

A BNCC está ancorada nos princípios do PNE de 2014, assegurando os direitos de “aprendizagem e desenvolvimento na educação”, na LDB (1996) aplicando-se “exclusivamente à educação escolar”, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), quando se orienta “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”.

Apesar de ter sido alvo, no momento de sua construção, de muitas controvérsias e críticas de entidades (ex: APEOESP- Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), pretende-se que a BNCC seja uma referência nacional para que as redes escolares federais, estaduais e municipais formulem seus currículos e propostas pedagógicas, pois este documento se alinha tanto às políticas

nacionais da Educação Básica, quanto com as ações “referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação”. (BRASIL, 2017).

Espera-se que a Base “ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação”. (BRASIL, 2017).

A BNCC é um instrumento que vai além das políticas que tentam garantir o acesso e a permanência na escola, pois, entre seus objetivos, está a questão de integrar os sistemas, garantindo um nível de aprendizagem comum aos estudantes em suas diferentes etapas e buscando reduzir as “desigualdades educacionais no Brasil”, promovendo a “equidade” e a “qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros”. (BRASIL, 2018, p. 7-8).

Verifica-se que a legislação brasileira enfatizou que a creche e a pré-escola (Educação Infantil) devem se desvincular da questão do assistencialismo, evidenciando e integrando as funções de cuidar e educar. Esta etapa se tornou, então, a primeira para a criança no âmbito do direito à educação.

Houve, inegavelmente, um avanço em termos de legislação no reconhecimento do direito da criança à educação, principalmente quando resgatamos o histórico de como surgiu tal atendimento, hoje intitulado como etapa da Educação Infantil. Todavia ainda existem desafios para efetivar o direito das crianças que, segundo Peixoto e Araújo (2017), podem ser resumidos em acesso e qualidade.

Na questão do acesso, houve uma significativa expansão do atendimento para garantir a vaga das crianças nas escolas, porém ainda não foi suficiente para cobrir a demanda existente na grande maioria dos municípios, pois são necessários maiores investimentos técnicos e financeiros, considerando a falta de infraestrutura, em termos de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos nas instituições de ensino (PEIXOTO; ARAÚJO, 2017).

Corrêa (2003, p.94) relata que é preciso analisar “a capacidade de atendimento dos sistemas públicos diante da demanda existente”. A autora afirma que, no Brasil, estamos longe de conseguir contemplar toda a demanda existente na Educação Infantil, seja no quesito da quantidade de vagas suficientes para o atendimento de todas as crianças nessa faixa etária, ou na questão da qualidade na prestação desse atendimento nas instituições de ensino, pois o contexto atual ainda é precário, devido

ao fato de como ocorreu essa expansão, que propiciou uma dicotomização dessa etapa de ensino entre quantidade e qualidade, ou seja ampliou-se a quantidade de vagas, porém a infraestrutura de atendimento nas escolas não acompanhou o mesmo ritmo.

De acordo com Campos, Fulgraf e Winggers (2006), a discussão inicial sobre a qualidade se consolidou sobre a questão do atendimento ofertado à criança pequena, uma demanda por vagas em instituições de Educação Infantil no país.

Essas discussões foram se intensificando a partir dos “primeiros estudos sobre as condições de funcionamento dessas instituições, principalmente creches vinculadas aos órgãos de bem-estar social” (CAMPOS; FULGRAF; WINGGERS 2006, p. 88), que mostraram a precariedade das escolas, principalmente quanto à infraestrutura, à formação dos educadores, entre outros.

Verifica-se que a busca pela qualidade do atendimento na educação envolve questões muito amplas que se interligam às políticas públicas e financeiras, de recursos humanos, à definição de padrões adequados nos recursos de infraestrutura, na quantidade e qualidade dos materiais, nas práticas educacionais e formação dos profissionais envolvidos.

No Brasil, dois grandes documentos em relação à qualidade da educação surgiram em 2006 e 2009, trazendo várias orientações e diretrizes para a Educação Infantil. No primeiro caso, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e, no segundo, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

### **2.3 Parâmetros e indicadores de qualidade na educação infantil**

Em 2006, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Básica (SEB) divulgaram o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, volume I e II, e em 2009 foi publicado o texto dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Tais documentos foram criados a fim de avançar nacionalmente na melhoria da qualidade da Educação Infantil.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) estabelecem padrões de referência, um ponto de partida para orientar e organizar o funcionamento das instituições de ensino da Educação Infantil. Já os

indicadores (BRASIL, 2009), se constituem em instrumentos de auto avaliação que servem para analisar, grosso modo, como são aplicados os parâmetros.

### **2.3.1 Parâmetros nacionais de qualidade na educação infantil**

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), divulgados pelo MEC no ano de 2006, são divididos em dois volumes, sendo os mesmos elaborados com o intuito de gerar referências de qualidade aos sistemas educacionais na Educação Infantil e, desta forma, promover igualdade nas oportunidades educacionais oferecidas em todo o território brasileiro, cujo tamanho e existência de diversas culturas propiciam grandes diversidades regionais e locais.

Na primeira parte do documento, considera-se que as crianças são “cidadãos de direitos, indivíduos únicos, singulares, seres sociais e históricos, competentes, produtores de cultura, indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral”. (BRASIL, 2006, p.18). E, para além dessas considerações, deve-se levar em conta que elas se encontram em uma fase que necessitam da intervenção de um adulto para sua sobrevivência, precisando serem cuidadas, educadas, auxiliadas constantemente em suas atividades, atendidas nas necessidades físicas e psicológicas básicas.

O volume I traz a definição de parâmetros de qualidade e “analisa a concepção de criança, de pedagogia da Educação Infantil e da trajetória histórica do debate da qualidade da Educação Infantil” (BRASIL, 2006, p. 43). Traz também um pequeno panorama sobre os debates recentes no Brasil, e em outros países, acerca da qualidade da educação, revelando que a temática tem se deslocado da quantidade de alunos atendidos para a sua permanência nas escolas.

De acordo com Damasceno (2015) houve, nesse mesmo período, grande influência dos órgãos internacionais, com ideologias empresariais, influenciando o entendimento do que era qualidade e o atrelando à avaliação de resultados. No entanto, é preciso considerar que a Educação Infantil não entrou neste “jogo” de busca por resultados acadêmicos e sua avaliação ocorre, até o presente momento, de forma contextual.

O volume I apresenta os resultados de pesquisas recentes, tais como o artigo “Educação infantil: o debate e a pesquisa”, publicado em 1997, pela autora Maria Malta Campos. Trata-se de uma ampla revisão sobre investigações realizadas no

Brasil e no exterior. No artigo, são apontados três fatores que identificam a qualidade em diferentes países e contextos, são eles “a formação dos professores, o currículo e a relação da escola com a família”. (BRASIL, 2006, p.26).

Destaca-se nesse documento, que a Educação Infantil passou a contar com todos os princípios e diretrizes gerais da educação. Porém, tais marcos legais ainda não asseguraram a transformação da realidade, ou seja, da existência de instituições que não contam com condições consideradas mínimas de funcionamento (DAMASCENO, 2015).

No segundo volume do documento, são contemplados aspectos considerados relevantes na qualidade do atendimento das instituições de Educação Infantil como “as políticas de implementação e acompanhamento, as propostas pedagógicas e as relações com as famílias, formação regular e continuada dos professores e demais profissionais, a infraestrutura necessária ao funcionamento”. (BRASIL, 2006, p. 43).

Este documento, o segundo volume, é dividido em três partes: competências dos sistemas de ensino; caracterização das instituições de Educação Infantil no Brasil e parâmetros nacionais de qualidade para as instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006).

No item sobre as competências dos sistemas de ensino, verifica-se a segmentação entre os órgãos públicos, em três níveis: federal, estadual e municipal, os quais possuem responsabilidades e competências específicas. Em termos de qualidade, isso significa, no documento, que ela “não pode ser pensada exclusivamente em função do que é oferecido em cada instituição de Educação Infantil, pois depende do apoio e da orientação oferecidos pelo poder público”. (BRASIL, 2006, p.13). Em relação aos níveis, suas competências estão vinculadas aos órgãos: Federal, entre MEC e o CNE; estadual, sobre as secretarias do estado e do distrito federal; Municipal, as secretarias municipais de educação.

No item sobre a caracterização das instituições de Educação Infantil no Brasil, as escolas são identificadas como creches, pré-escolas, centros ou núcleos; caracterizadas por instituições públicas como gratuitas, laicas e apolíticas, ou instituições privadas com ou sem fins lucrativos categorizadas em: particulares, pessoa jurídica ou física; comunitárias, jurídica ou física com pessoa mantenedora sendo representante da comunidade; confessionais, pessoa jurídica ou física com orientação confessional; ideológica específica e filantrópicas, grupos de pessoas

físicas ou pessoas jurídicas, instituições sem fins lucrativos que atendam comunidades carentes (BRASIL, 2006).

No terceiro item, que trata sobre os parâmetros nacionais de qualidade para as instituições de Educação Infantil, o MEC relata ter o intuito de estabelecer uma referência aos sistemas de ensino e definir padrões de qualidade locais. Esta parte do documento é dividida em cinco seções: quanto à proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, à gestão das instituições; aos professores e demais profissionais atuantes nas instituições; às interações de professores, gestores e demais profissionais das instituições e, por último, sobre a infraestrutura das instituições (BRASIL, 2006).

Na primeira seção, que trata sobre a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, discorre-se resumidamente sobre: contemplar os princípios éticos, políticos e estéticos; promover práticas de cuidado e educação nos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, que complementem a ação da família, que reconheçam a importância da identidade pessoal dos alunos, famílias, professores, entre outros, que considerem a inclusão como direito e que as propostas pedagógicas possam ser desenvolvidas com autonomia a partir das orientações legais (BRASIL, 2006).

A segunda seção, que trata sobre a gestão das instituições de Educação Infantil, traz os seguintes tópicos: horário de funcionamento, período parcial ou integral; organização flexível quanto aos agrupamentos ou turmas; responsabilidade da gestão das instituições pelos profissionais da administração, direção, coordenação pedagógica ou coordenação geral; atuação dos gestores em consonância com os demais profissionais, famílias e comunidade, na interação de um trabalho com qualidade para as crianças (BRASIL, 2006).

A terceira seção, que trata sobre aos professores e demais profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil, traz de forma sucinta informações, indicando que os profissionais atuantes nas instituições com as crianças necessitam ser professores de Educação Infantil, que garantam o bem-estar, assegurem o crescimento e promovam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (BRASIL, 2006).

Nesta questão, o documento indica que:

Um parâmetro de qualidade inquestionável, por exemplo, é a formação específica das professoras e dos professores de Educação Infantil. Nesse

caso, o indicador seria a série e o nível propriamente dito de formação dos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil. A qualidade seria considerada ótima em um determinado município se o parâmetro definido neste caso fosse a formação exigida por lei, e todos os profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil tivessem essa formação em nível superior. Assim, um desdobramento necessário e esperado do documento que está sendo apresentado seria a definição dos indicadores de qualidade. (BRASIL, 2006, p. 8).

A quarta seção se refere às interações de professores, gestores e demais profissionais das instituições de Educação Infantil, e traz informações sobre os gestores, professores, profissionais de apoio e especialistas para que possam estabelecer entre si uma relação de confiança e de colaboração recíproca dentro da instituição de ensino (BRASIL, 2006).

Na quinta e última seção, foi evidenciada a importância dos parâmetros de infraestrutura das instituições de Educação Infantil, porém é recomendado um outro documento que detalha melhor este item, os Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2005). São descritas, nesta seção, a infraestrutura em relação aos espaços, materiais e equipamentos utilizados de forma a atenderem às necessidades globais das crianças, de acordo com a faixa etária, e, ao mesmo tempo, às necessidades das famílias e dos profissionais que nela atuam (BRASIL, 2006).

### **2.3.2 Indicadores da qualidade na educação infantil**

Os “Indicadores da qualidade na educação infantil” foram apresentados pelo MEC, em 2009. De acordo com o documento, a definição para indicadores nesta temática, se associa aos:

sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. [...]. A variação dos indicadores nos possibilita constatar mudanças. [...]. Aqui, os indicadores apresentam a qualidade da instituição de educação infantil em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões. (BRASIL, 2009, p.15).

Os indicadores da qualidade são abordados através de três tópicos, a qualidade na Educação Infantil, como utilizar os indicadores e as dimensões e indicadores da qualidade.

Na apresentação do item da qualidade na Educação Infantil, surgem algumas indagações, quando se retoma o direito à Educação Infantil: como deve ser uma instituição de educação infantil de qualidade? A resposta indicada no texto revela que não há uma única dimensão que garanta qualidade e, sim, várias que dependem de diversos fatores como valores pessoais, tradições, culturas, conhecimentos científicos, histórico, social e econômico em um âmbito local, regional e até mesmo nacional. Por este motivo, os indicadores têm o objetivo de “traduzir e detalhar os parâmetros em indicadores operacionais”, oferecendo assim aos educadores, gestores, famílias e comunidades escolares “um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho”. (BRASIL, 2009, p.15).

Na visão de Damasceno (2015), o item qualidade na Educação Infantil enfatiza a importância da ampliação do direito à educação, porém essa ampliação será benéfica se o atendimento realizado nas instituições de Educação Infantil acontecer com melhorias e respeitar os direitos humanos fundamentais.

Damasceno (2015) cita alguns critérios, que considera importante para definir a qualidade nas instituições de ensino da Educação Infantil, sendo eles, o reconhecimento e a valorização das diferenças de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e das pessoas com deficiência, a ampliação dos valores sociais através do respeito ao meio ambiente, de uma cultura de paz, de relações humanas solidárias, respeitando a legislação educacional brasileira, no âmbito de seu sistema educacional, ampliando os conhecimentos científicos, o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, o cuidar e educar com características específicas dessa faixa etária e a formação dos profissionais de Educação Infantil.

Os indicadores podem ser utilizados pelas escolas de várias formas, pois se constituem em um instrumento flexível que depende da criatividade e das experiências das instituições. Podem participar da realização desses indicadores de qualidade, professores, coordenadores pedagógicos, funcionários, pais e participantes da comunidade. Os instrumentos dos indicadores foram elaborados com base em sete dimensões, sendo elas:

planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais e cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. (BRASIL, 2009, p.19-20).



Na dimensão sobre o planejamento institucional é sinalizada a importância de que todos os atores envolvidos nas instituições escolares, familiares e comunidades, tenham ciência e respeito aos objetivos da instituição para atuarem de forma conjunta e construtiva. Nesta dimensão, os indicadores são: proposta pedagógica consolidada; planejamento, acompanhamento e avaliação; registro da prática educativa (BRASIL, 2009).

A dimensão sobre multiplicidade de experiências e linguagens trata do desenvolvimento da criança na construção de sua autonomia. Nesta dimensão, os indicadores são: crianças construindo sua autonomia; crianças relacionando-se com o ambiente natural e social; crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo; crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais; crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita; crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação (BRASIL, 2009).

A dimensão interações descreve como a relação entre adultos e crianças nas instituições é formadora de valores sociais, o que fundamenta as propostas pedagógicas das instituições. Nesta dimensão, os indicadores são: respeito à dignidade das crianças; respeito ao ritmo das crianças; respeito a identidade, desejos e interesses das crianças; respeito às ideias, conquistas e produções das crianças; interação entre crianças e crianças (BRASIL, 2009).

Na dimensão sobre promoção da saúde são analisadas as atividades cotidianas que devem ser asseguradas quanto à prevenção de acidentes, aos cuidados com higiene e alimentação. Nesta dimensão, os indicadores são: responsabilidade pela alimentação saudável das crianças; limpeza, salubridade e conforto; segurança (BRASIL, 2009).

Em relação à dimensão de espaços, materiais e mobiliários é descrito que se deve garantir na escola um ambiente afetivo, cognitivo criativo, tendo seus espaços físicos limpos, iluminados e arejados. Os mobiliários devem ser planejados e adequados à faixa etária condizente em tamanho e segurança. Nesta dimensão, os indicadores são: espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças; materiais variados e acessíveis às crianças; espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos (BRASIL, 2009).

Em relação à dimensão que aborda a formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais, descreve-se que a qualificação dos profissionais

da instituição constitui um dos fatores que mais influencia na qualidade da educação. Nesta dimensão, os indicadores são: formação inicial das professoras; formação continuada; condições de trabalho adequadas (BRASIL, 2009).

Na última dimensão, são analisados os aspectos de cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. São realizadas indicações sobre os espaços que devem ser acolhedores de convivência, trocas de experiências e aprendizados. Nesta dimensão, os indicadores são: respeito e acolhimento; garantia do direito das famílias de acompanhar as vivências e produções das crianças; participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças (BRASIL, 2009).

## **2.4 Alguns estudos sobre a qualidade da educação infantil**

Vários estudos têm discutido sobre a qualidade da Educação Infantil. Pesquisas, realizadas entre 1996 e 2003, sobre a qualidade de instituições de Educação Infantil, revelaram que os maiores problemas estavam associados à formação dos profissionais, às propostas pedagógicas e ao currículo, às condições de funcionamento, às práticas educativas no cotidiano e às relações com as famílias (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 117-118).

De fato, hoje em dia pode-se verificar problemas em relação à Educação Infantil quanto, por exemplo, ao currículo, pois a Base Nacional Comum Curricular, apesar de publicada, ainda não foi totalmente implantada no país. Além disso, destaca-se que mesmo a BNCC não será capaz de resolver todas as questões deste nível de ensino.

Ressalta-se também a questão da infraestrutura das escolas que, em geral na Educação Infantil, é muito precária. Um estudo (GARCIA; GARRIDO; MARCONI, 2017) sobre a infraestrutura escolar na região do grande ABC mostrou esta precariedade. Somente a cidade de São Bernardo do Campo possuía, por exemplo, mais de 65% das escolas com bibliotecas.

Está mesma pesquisa revelou que a infraestrutura escolar abriga, sustenta e possibilita a criação e a organização de ambientes escolares de aprendizagem para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Neste sentido, ela é parte do processo de construção da qualidade escolar (GARCIA; GARRIDO; MARCONI, 2017).

Corrêa (2003) ao discutir as melhorias para a Educação Infantil, utilizando o termo qualidade, afirmou que um dos principais fundamentos para tais avanços se relaciona à ideia de direitos da criança. Neste contexto, a autora indica que o atendimento público das crianças se constitui no primeiro desafio da qualidade. Desta forma, “a defesa da ampliação de vagas é necessária, mas, também, a possibilidade de períodos de atendimento que sejam mais compatíveis com as necessidades de cada família”. (CORRÊA, 2003, p. 96).

Para Moss (2002, p. 20-21), a qualidade da educação é um conceito relativo, assentado em valores e crenças, um processo que possibilita compartilhar, debater e compreender valores, ideias, conhecimentos e experiências, tendo de ocorrer de forma participativa e democrática, com a participação de vários grupos (crianças, pais, parentes e profissionais). É também, segundo o autor, um processo dinâmico e contínuo e que requer revisões periódicas.

Bondioli (2004, p. 13-14) sinalizou que a qualidade apresenta uma natureza transacional, participativa, autorreflexiva, contextual, plural e transformadora. Trata-se, de acordo com a autora, de um processo contínuo.

Penn (2011) sinalizou que a busca pela qualidade da educação está inserida em uma rede ampla que tem ligação com a saúde, com a família, com a segurança da criança. Neste sentido, para alcançar a qualidade nos serviços de educação é necessária uma legislação adequada, a criação de objetivos, atenção com os recursos humanos, facilitar o acesso das crianças mais pobres, contínuo monitoramento e financiamento.

Nesse sentido, Corrêa (2003, p.87) corrobora explicitando que “uma boa educação tem um custo, que não é baixo, portanto, falar em qualidade na educação implica necessariamente discutir recursos para o seu financiamento”.

Para Peixoto e Araújo (2017), uma educação de qualidade, principalmente na Educação Infantil, gera custos altos. Ao descreverem sobre as políticas educacionais de ampliação do acesso garantir a qualidade na Educação Infantil, os autores propõem que se pense primeiro na geração de novas fontes de recursos e em conjunto, como distribuir tais recursos financeiros.

Diante desses aspectos, Peixoto e Araújo (2017) citam a matriz de referencial do Custo-Aluno- Qualidade (CAQ). Relatando que a falta de um valor mínimo pré estabelecido do custo aluno, afeta diretamente a ampliação do acesso com a garantia da qualidade, pois essa ampliação do número de matrículas, está prevista no PNE

2014-2024, Peixoto e Araújo (2017) observam que a atual política de fundos não garante os padrões mínimos de qualidade da educação, pois ela age “pela via da distribuição de recursos arrecadados e não pela qualidade dos insumos necessários ao processo de ensino-aprendizagem”. (PEIXOTO; ARAÚJO, 2017, p.241).

De acordo com Brasil (2006), o atendimento com qualidade possui muitas questões, que são consideradas amplas e complexas, que envolvem as políticas públicas, recursos orçamentários/financeiros e humanos adequados e suficientes ao que se destina, padrões de infraestrutura garantindo espaço físico e materiais em quantidade e qualidade suficientes, oferta de no mínimo quatro horas diárias de atendimento educacional encaminhando-se para tempo integral, propostas educacionais coerentes e compatíveis no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, formação e valorização dos professores, avaliações constantes da instituição pelos profissionais, família, comunidade e alunos.

Um estudo (OBEGABC, 2017) revelou que a qualidade da educação depende da identificação de demandas, da escola e das crianças, de planejamento, de desenvolvimento de ações, de compromisso entre as pessoas e de trabalho cooperativo. A pesquisa revelou que a qualidade da educação estava associada ao desenvolvimento de fatores físicos (infraestrutura, entre outros), humanos (profissionais), pedagógicos (planejamento, estratégias de ensino).

Segundo Kagan (2011, p.56) “para alcançar maiores níveis de qualidade, é necessário pensar a educação como um sistema constituído de duas partes principais: os programas de educação infantil e a infraestrutura para mantê-los”. A autora descreve que há de se ter atenção nas variáveis que sugerem a qualidade da educação, como as variáveis reguláveis: tamanho dos grupos, razão adulto-criança e formação dos educadores, e as variáveis de processo: modo como o professor ensina, interação dos adultos e as crianças, entre outras. Há de se ter investimentos tanto estruturais, quanto financeiros, para assim alcançar os resultados pretendidos.

Kagan (2011) destacou em seu estudo, 7 elementos que considera essenciais, que apoiam, promovem e garantem a qualidade na pré-escola, sendo eles:

1 regulamentação: conjunto oficial de normas de segurança básica e padrões higiênico-sanitários rigorosamente aplicados e fiscalizados; 2. mecanismos de financiamento: que garantam verbas suficientes para recrutamento, formação e manutenção adequada da força de trabalho; 3. entidades gestoras: administradoras: estruturas governamentais que assegurem a equidade na oferta de serviços; 4. capacidade de desenvolvimento e certificação profissional: recursos para formação contínua; 5. parâmetros e

mecanismos de avaliação contínua da formação: o que as crianças devem saber e podem fazer, aliados à capacitação dos professores; 6. envolvimento de pais e da comunidade: mecanismos e disposições para abarcar a cultura dos pais e da comunidade; e 7. vinculação com escolas e serviços básicos de saúde: estabelecimento de vínculos com equipamentos na comunidade de saúde, nutrição e proteção social e da transição da educação infantil para o ensino formal. (KAGAN, 2011, p. 64-65).

Esse conjunto de elementos, aplicados simultaneamente sem dissociação, auxiliam na melhoria da qualidade no atendimento da pré-escola, porém devem ser executados juntamente com um bom programa pedagógico.

Corrêa (2003) ao realizar uma breve discussão sobre os padrões mínimos de qualidade na Educação Infantil e os direitos da criança, selecionou alguns fatores, que considerou importantes e relevantes: a questão do atendimento à demanda existente à faixa etária da pré-escola, a distribuição de número de adultos por crianças nas instituições de Educação Infantil e a participação das famílias na vida escolar dos mesmos e nas instituições de forma democrática. Corrêa (2003) considerou que a participação da família nas instituições, além de ser um direito é também uma necessidade da escola, pois esta participação influencia de forma positiva na qualidade e na “equidade” do atendimento.

No estudo de Salvador, Duarte, Lima, *et al* (2017) é enfatizado que a oferta do Estado na educação deve acontecer de forma que garanta uma escola de qualidade. Para os autores, este fato não está ocorrendo, o que gera uma lógica de mercantilização e privatização da educação brasileira.

Salvador, Duarte, Lima, *et al* (2017, p. 202) sinalizam que há um discurso mercantil, associando que se o Estado não garante uma educação de qualidade deve ao menos subsidiar tal direito. A partir disso, os autores buscam em sua pesquisa analisar em que medida está ocorrendo a privatização e a mercantilização na educação brasileira, o repasse de recursos públicos à educação privada. Sobre isso, os autores verificam que os investimentos públicos que são direcionados a serviços terceirizados e às instituições parceiras, privadas, na educação brasileira, seriam melhor aplicados se investidos diretamente nas instituições públicas, pois as atuais crises políticas e econômicas, somadas à visão mercantilista, traz à tona um grande risco no que se refere ao “recuo dos avanços e conquistas alcançados pelo país na área educacional” e na “disputa a própria concepção de e educação pública como

direito humano fundamental, inalienável e subjetivo”. (SALVADOR; DUARTE; LIMA *et al.*, 2007, p.202).

Observa-se, nos estudos analisados, que a qualidade da Educação Infantil apresenta várias nuances. Trata-se de um conceito complexo e polissêmico atrelado ao momento histórico, às ideologias das pessoas, entre outras coisas. A qualidade da educação tem de ser considerada como um processo contínuo, de negociação, de participação, de transformação e emancipação das crianças, dos jovens e dos adolescentes.

### 3 GESTÃO ESCOLAR E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A gestão tem sido atrelada às atividades relacionadas ao gerenciamento de vários tipos de entidades, entre eles, empresas, municípios e, de forma mais específica, escolas.

No documento PROINFANTIL (2006), do Ministério da Educação está descrito que:

Gestão é o ato de administrar, gerenciar ou dirigir empresas, bens, serviços, escolas, cidades ou mesmo um país por determinado período. O gerente, administrador ou gestor deve ser capaz de organizar, relacionar, refletir e analisar a melhor forma de cuidar do setor que ele administra para que consiga êxito no que se propõe a fazer. A administração é uma atividade produzida pelo homem e que se ocupa com a organização do esforço coletivo, isto é, com a organização do trabalho na sociedade. (BRASIL, 2006b, p.12)

No contexto da administração, o gestor escolar é um profissional que atua em diversas frentes, especificamente no contexto escolar. Cury (2002) e Souza (2009) indicaram que suas práticas estão relacionadas, entre tantas outras, às atividades financeiras, administrativas, pedagógicas, de comunicação, de resultados.

Dados do Inep (2014) revelaram que a maioria dos gestores no Brasil são mulheres (75%), com aproximadamente, 45 anos, que possuem algum curso de gestão escolar (88%) e sete anos de experiência como diretor. Estudo no Grande ABC, realizado pelo Observatório de Educação do Grande ABC (OBEGABC, 2015), identificou que a totalidade dos gestores escolares da Educação Infantil eram mulheres, tendo em média, 47 anos de idade, quase 90% formadas em pedagogia, em faculdades privadas, com algum tipo de especialização e uma carga horária média de trabalho de 40 horas semanais.

Quanto ao perfil dos gestores, Gracindo (2009) debate sobre suas características e sobre o tipo de formação adequada. Entre as características do perfil de um bom gestor, a autora reconhece que a experiência de atuação no magistério é condição primordial e sinaliza que a profissão do diretor deverá ser assumida por um docente, que conhece a escola. Neste caso, a mesma autora destaca a importância das licenciaturas, ter uma formação na docência, entre outras coisas, associada à

compreensão da escola de forma administrativa e pedagógica, dos processos de gestão escolar e das políticas educacionais. (GRACINDO, 2009).

Para Cury (2002, p. 16), o gestor necessita ser um administrador da educação e da educação escolar. Ele necessita ter conhecimentos específicos que o capacite para outras atividades relacionadas ao trabalho escolar.

Pesquisas recentes têm investigado como o gestor tem influenciado o processo de aprendizado dos estudantes. Para Fullan (2013), este profissional exerce o que chamou de liderança em movimento, pois orienta e mobiliza as pessoas no contexto escolar em função de objetivos para melhorar a qualidade da escola. O mesmo autor, em outra pesquisa, indicou que o diretor é um agente de mudanças contagiosas (FULLAN, 2014).

No campo das inovações e mudanças, o gestor tem um papel fundamental no contexto escolar (GARCIA, 2010; THRULER, 2001). Ele é o profissional capaz de realizar a organização e a gestão de pessoas, o gerenciamento (administrativo e pedagógico), os resultados educacionais, entre outros.

Neste sentido, o gestor atua na organização, mobilização e articulação dos processos materiais e humanos da escola, organizando, juntamente com sua equipe, todos os processos, incluindo os de formação dos professores dentro do contexto escolar.

Neste contexto, o gestor escolar necessita, como profissional de mobilização, estar envolvido e comprometido com “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. (PARO, 2016, p. 25).

Com a utilização das diretrizes e políticas educacionais públicas, o gestor atua na implementação do projeto político-pedagógico (PPP) da escola. Ele realiza o planejamento escolar e torna visível as intenções da escola em termos de identidade e de melhorias. Trata-se de um processo contínuo, de responsabilidades compartilhadas, de compromisso com as mudanças, de monitoramento e avaliação dos resultados, que é liderado por esse profissional.

O diretor também tem de ser efetivo na gestão pedagógica. Ele deve atuar disseminando a visão do trabalho educacional e facilitando a aprendizagem. Este profissional atua também na criação de ambiente motivador, potencializando as práticas formativas e pedagógicas, acompanhando e orientando o processo ensino-aprendizagem.



O gestor também tem uma participação decisiva na formação dos professores no contexto escolar. De acordo com Garcia e Miranda:

A formação profissional realizada na escola (em serviço) se refere a um conjunto de atividades planejadas, organizadas, orientadas e mobilizadas pelo diretor, com o intuito de desenvolver, ou levar o professor a adquirir, competências profissionais, que se traduzem por habilidades, conhecimentos e atitudes com o foco na responsabilidade social, na transformação e melhoria das práticas profissionais e da escola, na aprendizagem do aluno e no desenvolvimento social. Um processo articulado com o desempenho, monitoramento e avaliação docente. (GARCIA; MIRANDA, 2018, p. 2215-2216).

Esses autores insistem que uma das funções mais importantes da gestão escolar está associada à realização da formação de professores. No entanto, eles apontam que a maioria das escolas ainda possui uma gestão da formação “selvagem”, marcada pela ausência de planejamento e de compromisso com o desenvolvimento profissional docente. Tais fatos são decorrentes da questão de o diretor e sua equipe não se sentirem integralmente responsáveis pela formação e, ao mesmo tempo, pela falta de conhecimentos dos gestores escolares (GARCIA; MIRANDA, 2018).

O trabalho de Grigoli *et al.*, (2010) indicou que o diretor, juntamente com sua equipe, são agentes mediadores da formação contínua dos professores. Desta forma, a equipe gestora identifica o que é importante para a formação, podendo utilizar, entre outras coisas, atividades práticas, envolvendo jogos, apresentações e construção de painéis.

No contexto da formação, o gestor pode atuar a partir da observação dos professores, analisando suas práticas e realizando feedback. Pode também promover trocas de experiências, desenvolver vínculos e o desejo da participação colaborativa. Tais processos podem ser desenvolvidos em reuniões formativas, individuais ou em grupos por área de conhecimento ou com algum tipo de aconselhamento pedagógico, entre outros (GRIGOLI *et al.*, 2010).

Nesse sentido, Fernandes, Gonçalves, Moura, *et al* (2016) sinalizaram que o gestor em seu processo como formador na escola tem de articular também uma consciência coletiva dos atores e participantes do processo educativo. O gestor é o responsável em administrar a escola e deve buscar parcerias com a equipe pedagógica, funcionários, comunidade e as crianças, procurando atender à necessidade de todos os envolvidos com a rede escolar, pois a educação tem como fim atingir os interesses e proporcionar benefícios a todos cidadãos.

Para tal, a gestão necessita ser realizada de forma democrática. Paro (2016), sinaliza que os diretores atuam com a gestão democrática nos diferentes espaços escolares, de forma prática e não apenas nos discursos e das legislações. Veiga (2004) sinalizou que a ela se consolida na participação coletiva, e Cury (2002) revelou que ela deve ser baseada em transparência, autonomia, participação, liderança e trabalho coletivo. Neste processo, “a gestão democrática traz como pano de fundo a preocupação com a qualidade da educação que queremos, principalmente para as escolas públicas”. (BRASIL, 2006b, p.18).

Paro (2007) relata que a democratização na educação básica tem o propósito de envolver todos os níveis da escola na sua organização e funcionamento efetivo. O trabalho do diretor na gestão democrática envolve os alunos, os pais e a comunidade, em um processo de abertura da escola à participação dos atores escolares.

Nesse raciocínio, Fernandes, Gonçalves, Moura *et al.* (2016), compreendem a gestão escolar como algo interligado à discussão política e o seu poder influenciador desses espaços, pois a discussão política é vinculada ao momento histórico em que vivemos, sendo permeada pelos projetos, pelas próprias políticas públicas, as tendências metodológicas e epistemológicas, ou seja, há uma grande influência das discussões e decisões políticas com a forma de gerir os espaços públicos e as instituições escolares, no momento atual, gerir de forma democrática.

Verifica-se que a gestão escolar, deve ser construída através dos conceitos de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática, valorização do magistério, entre outras.

Fernandes, Gonçalves, Moura *et al.* (2016) sinalizaram na mesma direção, relatando que a gestão escolar, principalmente nas instituições públicas, deve ser baseada nos princípios de autonomia, participação e democracia. Todavia, vale ressaltar que nenhuma instituição pública tem autonomia total, pois ela é regulada através dos sistemas legais nacionais, estaduais e municipais.

A gestão está diretamente relacionada às metas educacionais e aos delineamentos político-educacionais. É imprescindível pensar a gestão escolar como um espaço privilegiado de encontro entre o Estado e a sociedade civil na escola. (BRASIL, 2006b, p.17).

Curi e Souza (2015) afirmam que a forma de gerir uma instituição escolar, em conjunto com outros fatores como histórico familiar, a individualidade do sujeito, as experiências vividas e principalmente como se oferta esse ensino, tem influência

direta na qualidade dessa instituição. A educação no Brasil passa atualmente por um dos seus maiores desafios, que é atingir uma melhora na qualidade do atendimento, por isso a missão e “a contribuição da escola em si, deve ser pensada sempre para o aprendizado dos seus alunos”.

Vieira (2009 apud CURTI, p.106) relata que, para se obter a qualidade no sistema educacional, é necessário um conjunto complexo de fatores, como “aspectos materiais relativos ao provimento de serviços (a exemplo de prédios, equipamentos e livros) a outros menos tangíveis (como a liderança da equipe dirigente, a motivação da comunidade escolar, etc.)”.

Na atualidade, o gestor escolar tem como desafio principal, conseguir desenvolver o trabalho pedagógico diário, pois ele se depara, entre outras coisas, com falta de funcionários, mediação de conflitos, imprevisto nas situações cotidianas de aprendizagem, equiparação da justiça social, sendo que ao mesmo tempo tem que melhorar a qualidade de seu atendimento através do alcance de metas definidas pelo governo nos sistemas escolares (OLIVEIRA, 2010).

### **3.1 Gestão escolar no campo da educação infantil**

No contexto específico da Educação Infantil, a atuação do gestor também é ampla e diversificada. Além dele atuar na liderança de pessoas, na promoção da gestão democrática, na gestão financeira e administrativa, na comunicação, na pedagógica, especificamente na educação infantil ele deve ter um olhar voltado à gestão do cuidar e do bem-estar das crianças.

O gestor também deve conhecer e se apropriar dos elementos básicos de funcionamento ou que contribuem para as instituições de Educação Infantil funcionarem, isso “é essencial para que se desenvolva um bom trabalho educacional nas Instituições de Educação Infantil”. (NASCIMENTO; CAVALCANTI, 2017, p.191).

Trata-se de um profissional com múltiplas responsabilidades no cenário escolar. Na questão da gestão democrática na Educação Infantil, Campos (2015, p.10) sinalizou que ela “não se resume à existência de um conselho de escola na unidade, embora ele seja uma condição importante para efetivá-la”. Esse é um trabalho que necessita envolver toda a comunidade, incluindo professores, funcionários, pais, entre outros, é uma atuação revelada na busca pela qualidade

escolar com intuito de acolhimento e proporcionar um ambiente de bem-estar para esta faixa etária, preparando-a e iniciando-a para convivência coletiva e a vida escolar. Considera-se então que este profissional, que administra a instituição escolar, é peça fundamental pela busca da qualidade na escola (OBEGABC, 2017; PARO, 2007; ZABALZA; CERDEIRINÃ, 2015), devendo ter uma atuação compromissada, responsável e colaborativa com todos os atores desse meio.

Nascimento e Cavalcanti (2017, p.191), em pesquisa com intuito de conhecer o processo de Gestão Democrática na Educação Infantil, verificaram que a gestão democrática é de extrema importância no alcance de uma educação de qualidade na Educação Infantil, pois ela propicia o aumento do comprometimento e responsabilidade com as ações escolares.

No entanto, há outros fatores que influenciam diretamente no direcionamento da gestão democrática para uma educação de qualidade, como demanda versus recursos econômicos. Nascimento e Cavalcanti (2017) analisaram que se faz necessária uma revisão constante nos gastos previstos no FUNDEB, prevendo os gastos diferenciados por etapa de ensino, principalmente na Educação Infantil, para que haja um equilíbrio entre a demanda e os recursos.

Os mesmos autores indicaram que a ligação da gestão democrática e da qualidade necessitam de professores bem formados e remunerados, o que gera um melhor rendimento e satisfação no desenvolvimento do trabalho, porém a formação deve acontecer de forma específica para a Educação Infantil, pois as características e necessidades de atendimento para esta faixa etária tem suas próprias demandas (NASCIMENTO; CAVALCANTI, 2017).

Nascimento e Cavalcanti (2017, p. 210) indicaram que na Educação Infantil as instituições escolares apresentam muitos desafios, os quais dificultam a introdução de melhorias para a qualidade, pois há uma grande “contradição entre o que está escrito ou previsto nas leis e normas do país, com o que está sendo praticado”, por isso, “conclui-se que somente a efetiva participação dos agentes da comunidade escolar, em parceria com os órgãos públicos, será capaz de superar os desafios educacionais”.

No contexto da gestão, o gestor da Educação Infantil tem ligação direta com a qualidade escolar. Um estudo realizado pelo Observatório de Educação do Grande ABC (OBEGABC, 2017), precisamente na cidade de São Caetano do Sul, sinalizou

que o gestor deste nível de ensino pode potencializar a qualidade escolar ou atenuá-la, dependendo de suas concepções e de seus conhecimentos.

Este profissional, juntamente com sua equipe, atua para melhorar qualidade de vida das crianças, valorizando a diversidade, superando preconceitos e discriminações, buscando a construção da democracia no seu cotidiano em diversos ambientes, por meio da comunicação. Ele atua também, buscando reduzir as desigualdades, reunindo investimentos para a escola, com intuito de aproximar a comunidade da instituição, entre outras coisas.

Este estudo do Observatório de Educação do Grande ABC revelou também que para os diretores, a qualidade começa na identificação de demandas da escola e das crianças, passa pela criação de um planejamento e pelo desenvolvimento de ações, pelo estabelecimento de um compromisso entre as pessoas e pela criação de um trabalho cooperativo. Para esses profissionais, a qualidade estava associada ao desenvolvimento de fatores físicos, humanos e pedagógicos (OBEGABC, 2017).

Esses fatores tinham um grau de detalhamento:

- Físico: melhorar a infraestrutura escolar que está associada à aprendizagem da criança. Entre elas:
  - salas de aula, laboratórios, matérias e equipamentos, entre outros.
  - considerar o espaço escolar como um espaço social.
- Humano: é necessária a contratação de mais profissionais para atuar na escola de Educação Infantil, sobretudo professoras e garantir, ao mesmo tempo, condições de trabalho e formação.
  - Melhorar a formação e as condições de trabalho dos gestores.
- Pedagógico: atuar no planejamento, realizando a elaboração do Projeto Político Pedagógico de forma colaborativa, criando compromisso entre todos pela melhoria da qualidade do atendimento às crianças.
  - Transformar a escola em um local de interações, aprendizagens, experiências sociais e realizações;
  - Envolver as percepções de mundo construídas pelas crianças nas dimensões cognitivas, sociais, afetivas e culturais;
  - Proporcionar situações em que a criança possa vivenciar sua infância plenamente através de experiências significativas;

- Respeitar as características de cada faixa etária e as diferenças. (OBEGABC, 2017).

Em relação às concepções e às práticas da gestão na Educação Infantil, Flores e Tomazzetti (2012, p.1) relatam “que as ações desenvolvidas no âmbito da gestão educacional (nas instituições de Educação Infantil), nem sempre estão atreladas às concepções de Educação Infantil, repercutindo assim, na atuação prática do gestor”. Os autores também verificaram que, mesmo com muitos avanços teóricos e de pesquisas sobre a educação infantil e a gestão educacional, a função do gestor, dentro das escolas pesquisadas, ainda se caracteriza “pelo excesso de burocratização, centralidade administrativa e a superficialidade das bases teóricas sobre gestão”. Em razão disso, conclui-se que há necessidade de “aproximar os gestores de conteúdos próprios da Educação Infantil”, voltados através de uma formação continuada destes profissionais. (FLORES; TOMAZZETTI, 2012, p.2).

Nesse sentido, Carvalho (2017, p.1-2) cita que o centralismo e a burocracia trazem uma ineficiência na gestão, por isso diversos países “a exemplo dos Estados Unidos, Portugal, Argentina, Espanha, França e inclusive Brasil” têm tentado convergir para a construção de uma modelo de políticas educacionais com uma gestão descentralizada, mais flexível, autônomo e participativo, pois ele resulta em uma forma de administrar mais produtiva, eficiente e equitativa em termos qualitativos.

Esse modelo de gestão descentralizado envolve segundo Carvalho

a) a institucionalização da participação da comunidade na tomada de decisões, especialmente por meio de Conselhos de Classe, Conselhos escolares, Associação de pais e Mestres, entre outros; b) a autonomia da escola na elaboração de seu próprio projeto pedagógico, na definição de seus conteúdos, metodologias e recursos didáticos; c) a liberdade para gerenciar recursos que lhes são repassados diretamente e aplicá-los em suas prioridades, como também para buscar fontes orçamentárias complementares junto à iniciativa privada e à comunidade. (CARVALHO, 2017, p. 11).

Segundo Carvalho (2017), entre os aspectos positivos ao se adotar esse tipo de gestão nas instituições de ensino, está o fortalecimento na autonomia administrativa, maior autonomia curricular, pedagógica e financeira, aumento da responsabilidade da escola e também há uma aproximação das pessoas quando ocorre, de fato, o processo democrático.

Apesar dos pontos positivos, o autor faz uma observação, dizendo que esse sistema democrático na verdade é revestido de novos significados, corresponsabilizando os indivíduos na gestão do ensino público “pelo sucesso ou

fracasso da instituição, reforçando a ideia de que a qualidade da educação depende de cada um isoladamente”. (CARVALHO, 2017, p.15).

No sentido dos aspectos positivos, os autores Nascimento e Cavalcanti (2017) corroboram com a opinião de Carvalho (2017), afirmando que uma instituição, principalmente de Educação Infantil, que se une e organiza seus processos de forma democrática, com uma concepção voltada para a faixa etária atuante, consegue lutar para melhorar as condições de desenvolvimento e valorização da Educação Infantil, em todos seus aspectos, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação de qualidade que forme cidadãos participativos na sua vida social e profissional.

Segundo Oliveira, (2013) pode-se avaliar uma boa gestão de creche ou pré-escola por meio das atividades e do tempo dedicado a elas, à organização dos espaços, dos materiais, instruções, da forma de organização da escola e da formação de professores específica para esta faixa etária.

Estudos apontam que uma melhor organização e o cuidado dos ambientes das instituições de Educação Infantil possibilitam, além da melhoria nas condições existentes nelas, a ampliação das possibilidades de aprender, de criar e de interagir da criança, e garantem a qualidade do atendimento (CAMPOS; FULGRAFF; WIGGERS, 2006).

No que se refere à qualidade, Guedes (2010) relata que a gestão escolar, na Educação Infantil, é repleta de desafios complexos, sérios e novos. Ao longo das implantações e implementações das políticas públicas, a escola tem de se reorganizar na condução de pessoas, nas questões pedagógicas, no cuidar e no educar a criança, entre outras questões.

Apesar dos avanços e das conquistas alcançados na ampliação e na melhoria do atendimento das instituições de Educação Infantil ao longo das décadas, ainda se faz necessário um grande aprofundamento reflexivo e congruente sobre suas especificidades práticas e o aporte teórico e legal, que direciona a gestão das escolas de Educação Infantil, para que realmente haja uma educação de qualidade.

## **4 A CIDADE DE SANTO ANDRÉ**

A região do grande ABC (cidades de Santo André, São Bernardo e São Caetano), onde está inserida a cidade de Santo André, possuía, em 2018, 17.320 matrículas na Educação Infantil. Em 2010, o Brasil contava com 80,1% das crianças de 4 e 5 anos matriculadas, sendo que Santo André atingiu um índice de 85,2%, superior à média nacional (IBGE-CIDADES, 2018; IBGE/CENSO DEMOGRÁFICO, 2010).

### **4.1 Um breve histórico da cidade de Santo André**

Em 8 de Abril de 1553, foi fundada por João Ramalho, a região em que atualmente contempla o município de Santo André, inicialmente nomeada de vila de Santo André da Borda do Campo. Com o passar do tempo, a vila de Santo André da Borda do Campo tornou-se passagem ao Porto de Santos, fato este que impulsionou o comércio e as indústrias da região ao longo das décadas (SANTO ANDRÉ, 2009).

O nome Santo André somente surgiu em 1910. Em 1950, aconteceram grandes investimentos de capital estrangeiro, promovendo um crescimento no setor automobilístico, mecânico, metalúrgico e de material elétrico. Santo André passou a ter várias indústrias de autopeças, e a mão de obra tornou-se mais especializada (SANTO ANDRÉ, 2009).

Na década de 1980 houve uma desaceleração do crescimento, que prosseguiu até os anos de 1990, desencadeando dificuldades de transporte e de custo de mão de obra, fazendo com que o Grande ABC perdesse várias indústrias. O desafio atual é conseguir novas alternativas de crescimento econômico para as cidades do Grande ABC e continuar melhorando a qualidade de vida de seus moradores (SANTO ANDRÉ, 2009).

Em 2016, Santo André foi considerada a 4ª cidade do estado de São Paulo que mais gerava empregos formais, a população tem acesso à saúde com 35 unidades básicas e possui a maior lista de medicamentos gratuitos do ABC (SANTO ANDRÉ, 2016).

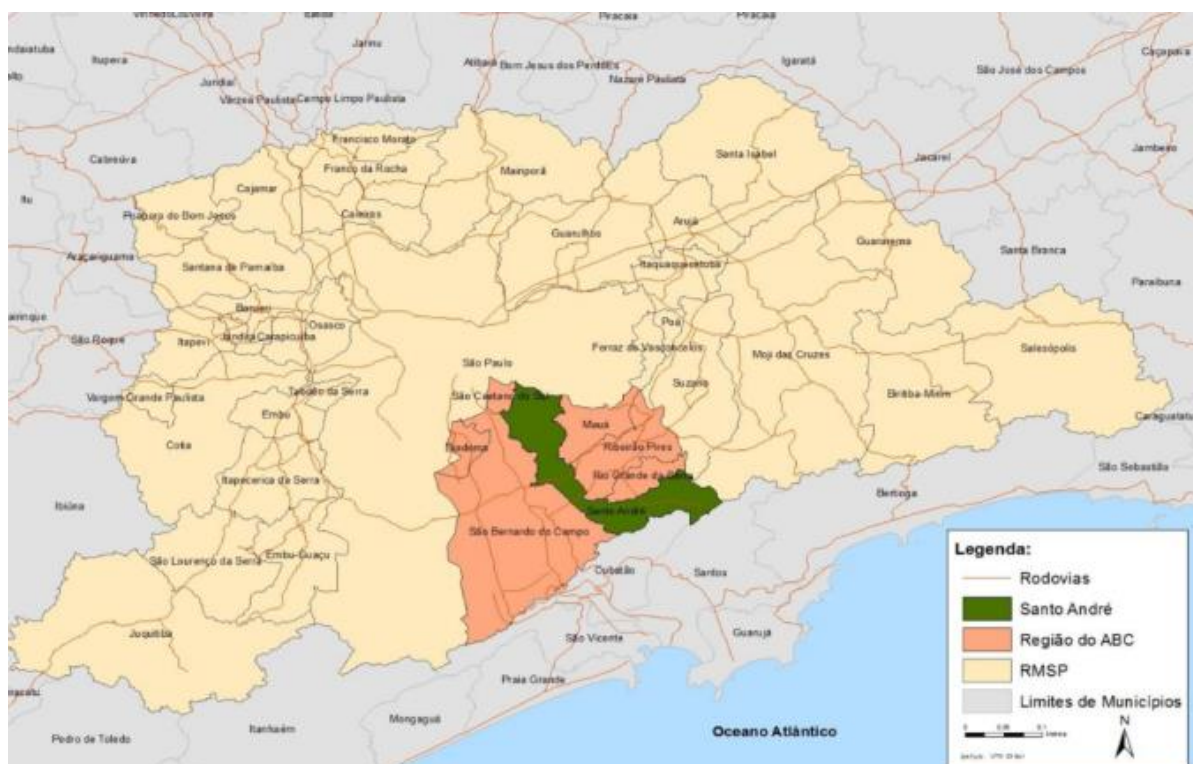


Na cidade, há uma rede de escolas normatizada pelo Conselho Municipal de Educação, com centros públicos de educação para jovens e adultos, nos quais são oferecidos cursos de capacitação profissional e as creches. A cidade também tem atividades de cultura e lazer, com Teatro Municipal, museus, parques públicos, entre outros equipamentos (SANTO ANDRÉ, 2016).

De acordo com o IBGE (2017), a cidade possui uma área de 175,782 km<sup>2</sup>, sendo a segunda maior da região do Grande ABC em extensão territorial e está localizada entre o Planalto Paulista e na escarpa da Serra do Mar, próxima a algumas das principais rodovias estaduais (Anchieta) e federais, que dão acesso ao Porto de Santos e aos aeroportos de Cumbica e de Congonhas. A população estimada era de 716.109 (IBGE, 2018) pessoas, com uma média de três salários mínimos mensais, em 2013, e uma densidade demográfica de 3.848,01 hab./km<sup>2</sup>.

A seguir o Mapa 01 mostra a cidade de Santo André:

**Mapa 1** – Município de Santo André



Fonte: Anuário de Santo André 2016

O Plano Diretor Municipal (Lei nº 8.696/04, alterada pela Lei nº 9394/12), dividiu o município em dois setores, a macrozona urbana e a macrozona de proteção ambiental. A primeira fica ao noroeste do município e foi subdividida em zona de reestruturação urbana, de qualificação urbana, de recuperação urbana e zona

exclusivamente Industrial. Está situada em três bacias hidrográficas, Ribeirão Oratório, Ribeirão dos Meninos e Rio Tamandateí. Esta região da cidade conta com uma área de 66,45 km<sup>2</sup>, cerca de 38,1% do município, nela está localizada a maior parte da população, quase 95% dos habitantes e seus 110 bairros. (SANTO ANDRÉ, 2009). O Mapa 2 mostra as macrozonas:

**Mapa 2** – Macrozona urbana e macrozona de proteção ambiental



Fonte: Anuário de Santo André 2016

A macrozona de proteção ambiental, que fica ao sudeste do município, compõe as sub-bacias dos rios Grande e Pequeno, do Reservatório Billings, e a bacia do Rio Mogi. Esta região foi subdividida em seis zonas, que visam a garantia da produção de água e a proteção dos recursos naturais. Possui uma área de 107,93 km<sup>2</sup>, em 61,9% do território de Santo André. A macrozona de proteção ambiental concentra importantes áreas de proteção aos mananciais, sendo elas: o Parque Estadual da Serra do Mar e a Vila histórica de Paranapiacaba (SANTO ANDRÉ, 2009).

O Quadro 01 revela algumas características demográficas da cidade:

**Quadro 1 - Características demográficas da cidade**

Municípios	Santo André
<b>População Estimada (2018)</b>	716.109
<b>Área territorial Km2 (2015)</b>	175.782
<b>PIB (milhões)</b>	17.664.718
<b>IDH-M (2010)</b>	0,815

Fonte: IBGE- CIDADES (2018) e Garcia (2016).

Santo André tem um PIB estimado em quase 20 milhões e um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal do Brasil (IDH-M) de mais de 0,8, sendo considerado elevado quando comparado às demais partes do Brasil (GARCIA, 2016).

## **4.2 Principais características e infraestrutura na rede de educação**

Nesta parte, apresenta-se a infraestrutura da rede de ensino da cidade de Santo André, considerando que a infraestrutura é vista como “as instalações, os equipamentos e os serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e auxiliar na aprendizagem do aluno”. (GARCIA, 2016, p. 616).

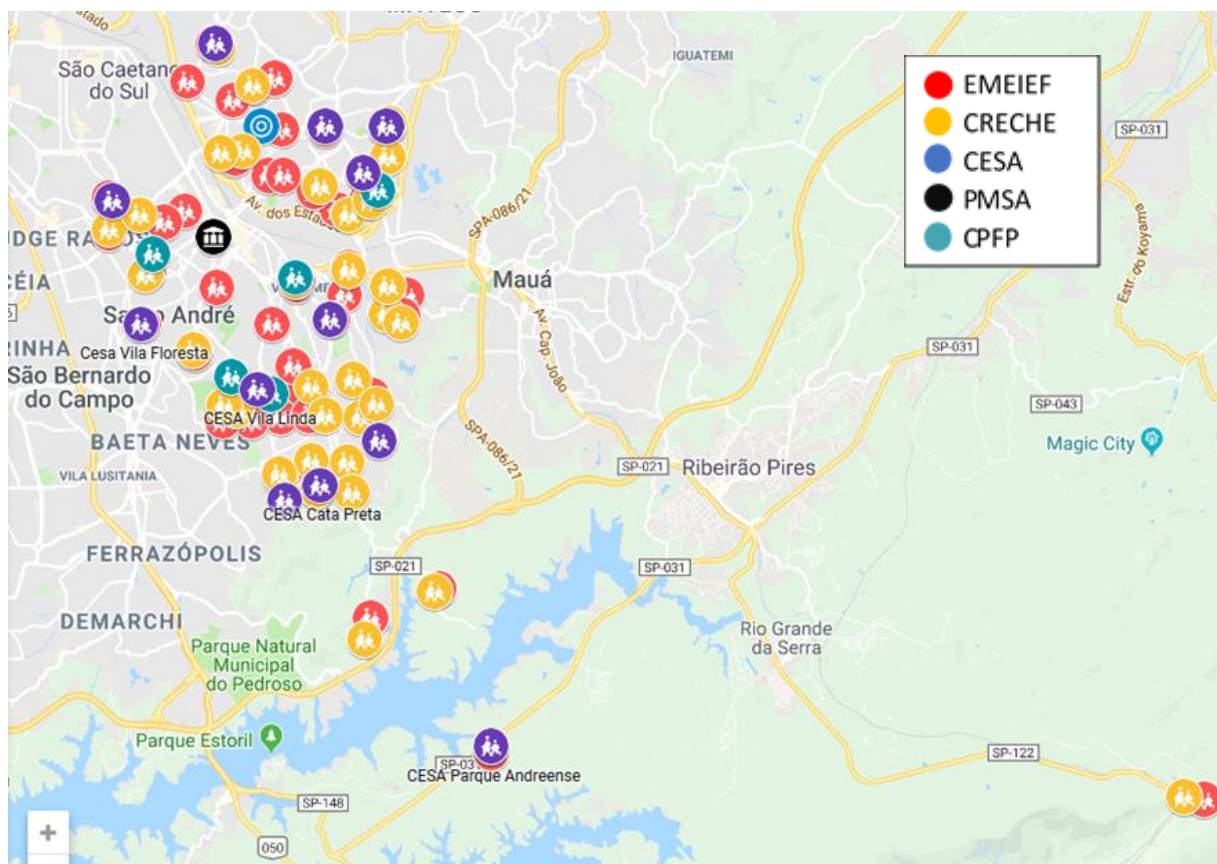
A Secretaria de Educação de Santo André, em 2019, organiza-se em três departamentos: Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEIEF), o Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) e o Departamento de Políticas e Projetos Educacionais. Todos esses departamentos têm como intuito organizar, planejar e estruturar a execução das políticas públicas educacionais do município.

A rede de educação de Santo André possuía, até 2018, 51 EMEIEFs, que atendem às Etapas de Educação Infantil (4 a 5 anos) manhã ou tarde com carga diária de quatro horas, Ensino Fundamental anos iniciais (6 a 10 anos) manhã ou tarde com carga diária de 5 horas e Educação de Jovens e Adultos (a partir de 15 anos e adultos) tarde ou noite com carga diária de 4 horas. Possuía também 143 escolas particulares (com atendimento à Educação Infantil), 38 creches municipais e 20 conveniadas que atendem à Educação Infantil com faixa etária de 0 a 3 anos, onde são ofertados três períodos: integral 11 horas diárias, semi manhã e semi tarde, sendo seis horas diárias<sup>3</sup>.

O Mapa 3 mostra as instituições da cidade:

---

<sup>3</sup> Os dados sobre a rede educação de Santo André, foram fornecidos pela Secretaria da Educação de Santo André com base em um documento interno, levantado pela própria secretaria em março de 2019.

**Mapa 3 – Instituições Municipais de Santo André**

Fonte: Elaboração da autora (2019) com localizações redigidas pelo CEPEC/SE de Santo André (2019)

Nota: EMEIEF – escola municipal de educação infantil e ensino fundamental; CESA – centro educacional de Santo André; PMSA – prefeitura municipal de Santo André; CFP – centro público de formação profissional

No município, há 5 Centros Públicos que oferecem Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, nos quais, inclusive, pode-se concluir o Ensino Médio. A rede conta também com os CESA (Centros Educacionais), criados no ano de 2003, para integrar os espaços da EMEIEF, Creche e Centro Comunitário, a fim de unir práticas educacionais de cultura e lazer, sendo 12 unidades, distribuídas de forma estratégica pela cidade. Esses locais possuem em sua infraestrutura predial piscinas, bibliotecas, salas multiuso e quadras poliesportivas. Neles, são oferecidos diversos cursos ao longo do ano contemplando todas as faixas etárias.

O Quadro 2 mostra alguns dados das escolas e das matrículas:

**Quadro 2 - Dados das escolas públicas municipais**

	<b>Escolas</b>	<b>Matr. em creche</b>	<b>Matr. em Pré-escolas</b>
Santo André	85	8.049	9.271

Fonte Censo Escolar/INEP 2018 - Elaboração da Autora.

Quanto à Educação Infantil, como pode ser visto no Quadro 02, a cidade possuía, em 2018, 85 escolas públicas com Educação Infantil regular, tendo aproximadamente 8 mil matrículas em creche e mais de 9 mil em pré-escolas.

Em relação a outros equipamentos ligados à área da educação, no centro da cidade abriga-se o conhecido Parque Escola, que atualmente foi nomeado de Escola de Educação Ambiental Parque Tangará, um espaço de 50 mil m<sup>2</sup>, que tem o intuito de sensibilizar alunos, professores, gestores e a população da cidade nas questões ambientais e de ciências naturais. Há também a escola parque do conhecimento chamada de Sabina, inaugurada no ano de 2007, com o objetivo de democratizar o acesso ao conhecimento científico, artístico, cultural e tecnológico. Os profissionais da educação contam com o Centro de Formação de Professores Clarice Lispector, que se destina à formação continuada dos professores da rede municipal (SANTO ANDRÉ, 2013).

As escolas municipais de Santo André no ano de 1999, passaram a contar com o Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE), que foi criado com o intuito de auxiliar os professores nas questões relacionadas ao ensino e aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)<sup>4</sup>.

O CADE conta com um quadro de funcionários designados da prefeitura com formação e cursos específicos na área da educação inclusiva, são eles os Professor Assessor de Educação Inclusiva (PAEI) e os agentes de inclusão escolar (AIE) (SANTO ANDRÉ, 2013).

Em 2014, Santo André foi eleita, pela Rede de Cidades Educadoras<sup>5</sup>, como a nova coordenadoria da Rede Brasileira de Cidades Educadoras. Esse título define o município como Cidade Educadora, sendo aquela que, além das funções tradicionais, reconhece e promove um papel educador na vida dos cidadãos, assumindo como desafio permanente a formação integral de seus habitantes, com diferentes políticas,

---

<sup>4</sup> O conceito foi adotado em 1994 na "Declaração de Salamanca" (UNESCO, 1994) e redefinido como abrangendo todas as crianças ou jovens cujas necessidades se relacionam não somente com as deficiências mais também crianças com altas habilidades/superdotados, crianças de rua, crianças de população remota ou nômade, crianças de minorias étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais com dificuldades educacionais especiais. (MEC, 2006, p. 6-7).

<sup>5</sup> O movimento das Cidades Educadoras, iniciou-se em 1990 com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras Realizado em Barcelona, na Espanha, um grupo de cidades pactuou um conjunto de princípios centrados no desenvolvimento dos seus habitantes que orientariam a administração pública, marcado na Carta das Cidades Educadoras, que foi aprovada somente em 1994, no III Congresso Internacional, em Bolonha (Itália), onde traduz o compromisso dos signatários com a construção de cidades mais inclusivas, mais justas e mais participativas e também permitir que as crianças e adolescentes vivenciam plenamente sua cidadania. (SANTO ANDRÉ, 2015).

espaços, tempos e atores compreendidos como agentes pedagógicos, capazes de apoiar o desenvolvimento de todo potencial humano e a necessidade de articulação entre os diferentes setores do governo e da sociedade em um pacto pelo desenvolvimento humano e social (SANTO ANDRÉ, 2015).

No ano de 2015, se instituiu o Plano Municipal de Educação de Santo André, construído durante um processo participativo, pelos membros da sociedade civil, familiares, alunos e professores da cidade, através da Lei nº 9.723 de 20 de julho de 2015. Nele, são estabelecidas as metas a serem cumpridas até o ano de 2025, para garantir o avanço da educação no município (SANTO ANDRÉ, 2016).

A fim de atender a meta 7 do Plano Municipal de Educação de Santo André (2015), o município iniciou em 2017 discussões com seus professores e gestores da rede de ensino municipal, sobre a implantação de uma Proposta Curricular que estivesse alinhada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em 2018, houve diversas articulações de trabalhos em grupos compostos por professores representantes das unidades escolares e gestores, que produziram uma vasta documentação nos campos de experiência da etapa de Educação Infantil e dos componentes curriculares do Ensino Fundamental, que mais tarde passou pela validação dos gestores, educadores, representantes de pais de alunos e funcionários do conselho de escola das unidades escolares, atendendo ao pressuposto da Gestão Democrática referendada pela Constituição Federal do Brasil em seu artigo 206, inciso VI. Em 2019, a Proposta Curricular foi implantada no município e está sendo interpretada e implementada pelos gestores e professores, a partir dos contextos e realidades sociais específicas de cada unidade escolar.<sup>6</sup>

Ao analisar de forma geral o cenário das escolas Municipais de Santo André no que se refere ao atendimento nos níveis de ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, verifica-se que até o ano de 1991 o município atendia somente a Educação Infantil. Como é citado na lei nº 6833, Municipal de Santo André, de 15 de outubro de 1991, que dispõe sobre a organização administrativa do magistério municipal, que em seu capítulo III, Artigo 5º, as atribuições para o exercício das funções gratificadas de Diretor de Unidade Escolar estão atreladas às “atividades

---

<sup>6</sup> As informações sobre a proposta curricular das escolas municipais de Santo André, foram fornecidas pela Secretaria da Educação de Santo André com base em um documento interno, registrado pelo comitê denominado CEPEC, responsável pela articulação e implantação da proposta curricular de Santo André, fornecido em março de 2019.

referentes à coordenação administrativa e pedagógica junto às escolas de educação infantil do Município”. No ano de 1998, a Câmara Municipal aprovou a Lei nº. 7760/98 que instituiu ao Município a responsabilidade de atender também o Ensino Fundamental I.

Art. 1º - Fica instituído no Município de Santo André o Ensino Fundamental Municipal, integrado à Educação Infantil e Suplência; Parágrafo único - Este nível de ensino atenderá a demanda de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, em regime de colaboração com o Governo do Estado; Art. 2º - A composição da rede de Educação Infantil e Ensino Fundamental será definida por decreto do Executivo. (SANTO ANDRÉ, 1998).

Este dado se torna relevante, pois foi a partir deste momento que se tornou necessária uma reorganização e reestruturação dos espaços, do fazer pedagógico, e das formações dos profissionais no atendimento escolar no município de Santo André. Houve também um aumento no número de funcionários ligados à educação, em consequência ao respectivo aumento na demanda de atendimento do município, observando o desafio, na prática, da questão do acesso e a permanência, quantidade e qualidade nas unidades escolares.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De acordo com Silva a:

pesquisa é um trabalho em processo não totalmente controlável ou previsível. Adotar uma metodologia significa escolher um caminho, um percurso global do espírito. O percurso, muitas vezes, requer ser reinventado a cada etapa. Precisamos, então, não somente de regras e sim de muita criatividade e imaginação. (SILVA, 2005, p.09)

Neste sentido, este capítulo detalha os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. Parte-se do problema, para em seguida apresentar os objetivos, o método utilizado e as fases do estudo.

Marconi e Lakatos (2003, p. 128) relataram que “o problema prende-se ao tema proposto, esclarece a dificuldade específica com a qual se defronta e que se pretende resolver por intermédio da pesquisa.” A presente pesquisa apresenta o seguinte problema: na percepção dos gestores, quais políticas educacionais e ações escolares podem promover a qualidade na pré-escola?

De acordo com o problema proposto e conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 202), o objetivo “relaciona-se com o conteúdo intrínseco, quer dos fenômenos e eventos, quer das ideias estudadas”.

Este estudo apresenta o seguinte objetivo geral: analisar, na percepção dos gestores, as políticas educacionais e as ações escolares que promovem a qualidade na pré-escola.

Como objetivos específicos, têm-se, respectivamente, em ordem de compreensão: identificar e analisar, na percepção dos gestores, as políticas educacionais que promovem a qualidade escolar e as ações escolares que promovem a qualidade escolar e desenvolver um plano de formação, a partir dos dados deste estudo, de ações para auxiliar os gestores de pré-escola na melhoria da qualidade escolar.

Esta pesquisa tem como justificativa duas questões relevantes, que são complementares. A primeira atrela-se ao fato de haver grande discussão, recorrente há décadas, sobre a qualidade da educação no Brasil. Todavia, apesar do debate, as polêmicas ainda são grandes, pois envolvem um conceito subjetivo, polissêmico,



multidimensional, determinado pelo momento histórico, social que se inter-relaciona com a educação e seus fatores intra/extraescolares.

É preciso registrar os progressos no campo da legislação quanto ao tema nas últimas décadas, no entanto, esses trouxeram pequenos avanços efetivos na qualidade escolar no contexto das pré-escolas.

Pesquisadores (BRASIL, 2006; BRASIL, 2009; CAMPOS *et al*, 2011; CAMPOS, 2013; MOSS, 2002; MYERS, 2011; PEIXOTO; ARAÚJO, 2017; RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005) têm trazido algumas ideias, opiniões, conceitos, políticas e indicadores que estão sustentando os discursos e as narrativas sobre a questão da qualidade na Educação Infantil. Porém, existem poucos estudos empíricos, com evidências, sobre o que de fato pode melhorar a qualidade escolar.

Neste contexto dos estudos, as experiências, as vivências e os conhecimentos dos gestores escolares, atores fundamentais na condução das escolas, podem contribuir com a qualidade na Educação Infantil.

Esses profissionais, os gestores, atuam na gestão administrativa, de pessoas e de conflitos, na organização do clima escolar e na relação da escola com a comunidade de pais e, sobretudo, na estruturação pedagógica. Eles possuem, dentro do contexto escolar, percepções sobre quais políticas e ações podem, efetivamente, melhorar a qualidade escolar.

De fato, identificar, analisar e incluir na discussão sobre a qualidade na Educação Infantil as “falas” e as “contribuições” dos gestores trará indicações e orientações para as autoridades educacionais no fortalecimento e melhoria da qualidade nas pré-escolas brasileiras.

## **5.1 Método**

De acordo com o objetivo geral deste presente estudo (analisar, na percepção dos gestores, as políticas educacionais e as ações escolares que promovem a qualidade na pré-escolar), ele está no campo da pesquisa aplicada, qualitativa e exploratória, pois “proporciona maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41) e, segundo o mesmo autor, este tipo de abordagem tem como objetivo principal o aperfeiçoamento de ideias ou a descoberta.

Na visão de Minayo (2002, p. 21-22), a pesquisa qualitativa é utilizada para responder questões consideradas particulares, pois este tipo de pesquisa investiga um universo envolto de “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”

Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), a pesquisa de abordagem qualitativa apresenta características que se opõem a um único modelo de pesquisa nas ciências, procurando “descrever, compreender, explicar, a precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno”; respeita o quesito da interação quando os investigadores buscam com seus objetivos, orientações teóricas e dados empíricos, porém ela apresenta alguns riscos e limites que podem envolver o pesquisador pela situação pesquisada dando a sensação de domínio do objeto estudado.

Por isso, Goldenberg (2004, p. 51) descreve que na pesquisa qualitativa pode-se ter resultados e conclusões diferentes em estudos, supostamente semelhantes, gerando talvez uma preocupação quanto à validade dos resultados encontrados. O autor relata que “a diferença de resultados indica não a falta de objetividade dos pesquisadores, mas que estavam observando coisas diferentes a partir de enfoques, teóricos e metodológicos, diferentes.” Ele também indica que no momento da coleta e análise dos dados, o pesquisador deve atuar de forma flexível e criativa. Neste ponto, o pesquisador depende de sua “sensibilidade, intuição e experiência” para obter um bom resultado em sua pesquisa. (GOLDENBERG, 2004, p. 53).

Diante desses aspectos apresentados, esta presente pesquisa está dividida em duas fases. A primeira é parte inerente do estudo, trata-se da revisão da literatura e a segunda está relacionada às entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com os gestores escolares das EMEIEFs de Santo André.

## **5.2 Fases da pesquisa**

### **FASE 1 - Revisão da literatura**

Nesta fase, foram consultados os periódicos de educação, as bases de dados, tais como:

- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, que reúne, em um só espaço de busca, teses e dissertações que já foram defendidas em todo o Brasil e por brasileiros no exterior.

- SciELO – Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica On-line). Trata-se de uma base de dados voltada para a publicação de artigos científicos, sobretudo desenvolvidos em países da América Latina e do Caribe.
- Periódicos Capes, que oferece acesso a textos e artigos de mais de 20 mil revistas nacionais e internacionais.

Para tais consultas, foram utilizadas inicialmente algumas palavras chave como: “escola municipal de educação infantil e ensino fundamental de Santo André”, “pré-escolas municipais de Santo André”, porém nenhum periódico foi encontrado. Posteriormente, as buscas realizadas entre outros locais, mas principalmente no Periódicos Capes nos últimos cinco anos, com palavras-chave: “educação infantil” foram encontrados cerca de 3 mil, “pré-escola” foram encontrados cerca de 6 mil, “qualidade na educação infantil” foram encontrados cerca de 4 mil, “qualidade na pré-escola” foram encontrados cerca de 7 mil, “qualidade na educação básica” foram encontrados cerca de 7 mil. Na sequência, as buscas se delimitaram a artigos, revisados por pares, publicados nos últimos 5 anos, em português, coleção SciELO: “educação infantil” onde foram encontrados cerca de 700, “pré-escola” encontrados cerca de 500, “qualidade na educação infantil” encontrados cerca de 600, “qualidade na pré-escola” encontrados cerca de 500, “qualidade na educação básica” encontrados cerca de 540.

Dentre as bases de dados encontradas com as características apontadas acima, entre as mais recentes, verificou-se uma estimativa com cerca de 50 a 150 artigos que se aproximaram, em partes, da temática desta pesquisa.

#### FASE 2 - Entrevistas Semiestruturadas

Neste estudo, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. Ludke e André (1986, p. 34) descrevem o desenrolar da entrevista semiestruturada “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistado faça as necessárias adaptações.” Os autores entendem que esse tipo de entrevista é adequado para pesquisas voltadas à educação, aproximando-se

dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Nesse sentido, Trivinos (1987) ao descrever a entrevista semiestruturada, valoriza a presença do investigador, concomitantemente, com as suas possíveis

perspectivas para que o entrevistado tenha liberdade e espontaneidade para contribuir na pesquisa. O autor define a entrevista semiestruturada como:

Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVINOS, 1987, p.146).

Trivinos (1987, p.150) esclarece que as perguntas que constituem a entrevista semiestruturada devem ser resultantes além da teoria que alimenta e fortifica a ação do investigador, também das informações que o mesmo assimilou sobre o fenômeno de sua temática, pois essas são importantes, inclusive, na realização “da escolha das pessoas que serão entrevistadas”. As perguntas de natureza descritiva buscam clareza na descrição, pelo pesquisador, dos fenômenos estudados, ajudam o pesquisador “a descobrir os significados dos comportamentos das pessoas em determinados meios culturais”, e, por outro lado, aquelas de natureza explicativas ou causais têm por objetivo determinar as causas dos fenômenos.

Entre as vantagens de se utilizar a entrevista semiestruturada, Ludke e André (1986, p.34) destacam que ela permite “a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Ela também permite que os indivíduos ou grupos possam esclarecer, adaptar ou corrigir as informações em decorrência de seus pensamentos, pois “a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

As entrevistas foram divididas em duas partes. Sendo que na primeira coletou-se informações sobre o perfil dos participantes em termos de:

I Informações pessoais:

- A. Sexo,
- B. Idade,
- C. Residência,
- D. Estado civil,
- E. Filhos,

II Informações Acadêmicas:

- F. Graduação,
- G. Tempo de formação,

- H. Tipo de instituição que realizou a formação,
- I. Forma de realização da formação,
- J. Pós-graduação
- III Informações de carreira:
  - K. Experiências,
  - L. Tempo de atuação na escola,
  - M. Tipo de rede de ensino
  - N. Atua em mais redes de ensino
  - O. Período de atuação
  - P. Seguimento de atuação
  - Q. Tipo de contratação

Na segunda parte da entrevista foram utilizadas questões objetivas e duas escalas de Likert. A escala de Likert é frequentemente utilizada em estudos sociais, pois com ela é possível mensurar as opiniões dos sujeitos.

Uebersax (2006) indicou que a escala de Likert é composta por um conjunto de itens que são utilizados para medir o objeto de estudo, a partir da apreciação das atitudes dos sujeitos em termos de concordância ou discordância. A escala mais utilizada tem cinco classificações, sendo uma opção considerada neutra ou de indecisão. Recentemente, 2015, em estudos como do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), foram utilizadas quatro classificações, retirando-se a opção neutra, obrigando, assim, o sujeito a se posicionar.

Incluir a opção neutra na escala de Likert, pode levar a respostas imprecisas, falta de conhecimento, interpretação ou recusa em responder (SCHREINER; SJOBERG, 2004).

Nas escalas utilizadas neste estudo foram adotadas quatro opções, sendo elas: Discordo Totalmente (1); Discordo Parcialmente (2); Concordo Parcialmente (3) e Concordo Totalmente (4).

As escalas foram nomeadas em: Domínio das Políticas (DP) e Domínio das Ações (DA). A Tabela 1 mostra o primeiro domínio.

Tabela 1: Domínio das Políticas (DP)

		Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
		(1)	(2)	(3)	(4)
DP01	Até que ponto você concorda que o Estatuto da Criança e Adolescente ( <b>ECA</b> ) pode promover a qualidade na pré-escola?				
DP02	Até que ponto você concorda que a Lei de Diretrizes e Bases ( <b>LDB</b> ) pode promover a qualidade na pré-escola?				
DP03	Até que ponto você concorda que a <b>Emenda 59/2009</b> pode promover a qualidade na pré-escola?				
DP04	Até que ponto você concorda que o <b>regime de colaboração</b> entre os sistemas <b>Federal, Estadual e Municipal</b> pode promover a qualidade na pré-escola?				
DP05	Até que ponto você concorda que o <b>FUNDEB</b> pode promover a qualidade na pré-escola?				
DP06	Até que ponto você concorda que a Base Nacional Comum Curricular ( <b>BNCC</b> ) pode promover a qualidade na pré-escola?				
DP07	Até que ponto você concorda que o Plano Nacional da Educação ( <b>PNE</b> ) pode promover a qualidade na pré-escola?				
DP08	Até que ponto você concorda que o Plano Municipal da Educação ( <b>PME</b> ) pode promover a qualidade na pré-escola?				
DP09	Até que ponto você concorda que as <b>Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica</b> podem promover a qualidade na pré-escola?				
DP10	Até que ponto você concorda que o <b>Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil</b> pode promover a qualidade na pré-escola?				
DP11	Até que ponto você concorda que os <b>Parâmetros Nacionais de Qualidade Para a Educação Infantil</b> pode promover a qualidade na pré-escola?				
DP12	Até que ponto você concorda que os <b>Indicadores da Qualidade Para a Educação Infantil</b> pode promover a qualidade na pré-escola?				
DP13	Até que ponto você concorda que a <b>implantação do Custo Aluno Qualidade</b> pode promover a qualidade na pré-escola?				
DP14	Até que ponto você concorda que as políticas de <b>Privatização das escolas</b> podem promover a qualidade na pré-escola?				
DP15	Até que ponto você concorda que as políticas de <b>Formação dos Professores e demais funcionários</b> , realizadas pelo Centro de Formação podem promover a qualidade na pré-escola?				
DP16	Até que ponto você concorda que a <b>melhoria do espaço social</b> (onde a criança reside – as questões socioeconômicas e culturais) pode promover a qualidade na pré-escola?				

<b>DP17</b>	Até que ponto você concorda que <b>as políticas de avaliação do desempenho do aluno (como ocorre no Ensino Fundamental)</b> podem promover a qualidade na pré-escola?				
<b>DP18</b>	Até que ponto você concorda que <b>a garantia do direito à educação</b> pode promover a qualidade na pré-escola?				

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Trata-se de uma escala com 18 itens. Em cada um dos itens se verifica o grau de concordância do participante. Todos eles apresentam algum tipo de política instituída e a possibilidade de ela, na opinião dos diretores, promover a qualidade escolar.

O item DP01 apresenta a política instituída pelo Estatuto da Criança e Adolescente (**ECA**); o DP02 se relaciona à LDBEN/96; o DP03 está associado à Emenda 59/2009; o DP05 refere-se ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (**FUNDEB**); o DP06 trata-se da Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**); o DP07 refere-se ao Plano Nacional da Educação (**PNE**); o DP08 é sobre o Plano Municipal da Educação (**PME**); o DP09 averigua as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; o DP10 aponta o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil; o DP11 se direciona aos Parâmetros Nacionais de Qualidade Para a Educação Infantil; o DP12 analisa os Indicadores da Qualidade Para a Educação Infantil; o DP13 é sobre a implantação do Custo Aluno Qualidade; o DP14 averigua a respeito das políticas de Privatização das escolas; o DP15 se refere às políticas de Formação dos Professores realizadas pelo Centro de Formação (externo - fora do ambiente da escola); o DP16 diz respeito à melhoria do espaço social; o DP17 penetra na questão da possível avaliação do desempenho do aluno na educação infantil, comparando com a avaliação que já ocorre no Ensino Fundamental; o DP18 abrange o ponto de vista da garantia do direito à educação.

A Tabela 2 apresenta o Domínio das Ações Escolares:

Tabela 2: Domínio das Ações Escolares (DAE)

		Discordo Totalmente (1)	Discordo Parcialmente (2)	Concordo Parcialmente (3)	Concordo Totalmente (4)
<b>DAE01</b>	Até que ponto você concorda que o <b>Planejamento Institucional</b> pode promover a qualidade na pré-escola?	-	-	-	-
<b>DAE02</b>	Até que ponto você concorda que a melhoria das <b>condições de trabalho</b> pode promover a qualidade na pré-escola?	-	-	-	-
<b>DAE03</b>	Até que ponto você concorda que as <b>reuniões e encontros</b> podem promover a qualidade na pré-escola?	-	-	-	-
<b>DAE04</b>	Até que ponto você concorda que a <b>formação dos gestores</b> pode promover a qualidade na pré-escola?	-	-	-	-
<b>DAE05</b>	Até que ponto você concorda que a <b>Cooperação e Troca com as Famílias</b> pode promover a qualidade na pré-escola?	-	-	-	-
<b>DAE06</b>	Até que ponto você concorda que a melhoria dos <b>Espaços, dos materiais e do mobiliário</b> pode promover a qualidade na pré-escola?	-	-	-	-
<b>DAE07</b>	Até que ponto você concorda que a <b>Formação dos Professores na escola</b> pode promover a qualidade na pré-escola?	-	-	-	-
<b>DAE08</b>	Até que ponto você concorda que <b>mais verbas diretas na escola</b> podem promover a qualidade na pré-escola?	-	-	-	-
<b>DAE09</b>	Até que ponto você concorda que a <b>Liderança do diretor</b> pode promover a qualidade na pré-escola?	-	-	-	-
<b>DAE10</b>	Até que ponto você concorda que a <b>avaliação institucional</b> pode promover a qualidade na pré-escola?	-	-	-	-
<b>DAE11</b>	Até que ponto você concorda que a <b>colaboração entre gestão e professores</b> pode promover a qualidade na pré-escola?	-	-	-	-
<b>DAE12</b>	Até que ponto você concorda que a <b>negociação e a participação</b> podem promover a qualidade na pré-escola?	-	-	-	-

Fonte: Elaboração da autora (2019).

O Domínio das Ações apresenta 12 itens, onde são verificados o grau de concordância do participante em relação a eles. Todos eles mostram algum tipo de ação realizada na escola e a possibilidade de ela, na opinião dos diretores, promover a qualidade escolar.

O item DAE01 apresenta o Planejamento Institucional; o DAE02 se relaciona à melhoria das condições de trabalho; o DAE03 está associado às reuniões e aos encontros (internos – promovidas na unidade escolar); o DAE04 refere-se à formação dos gestores; o DAE05 tem relação com a Cooperação e Troca com as Famílias; o DAE06 configura-se a respeito da melhoria dos Espaços, dos materiais e do



mobiliário; o DAE07 trata-se da Formação dos Professores na escola; o DAE08 direciona-se sobre mais verbas diretas na escola; o DAE09 refere-se à Liderança do diretor; o DAE10 analisa a avaliação institucional; o DAE11 abrange o ponto de vista sobre a colaboração entre gestão e professores; o DAE12 averigua a respeito da negociação e a participação dos professores e demais funcionários da unidade escolar.

As entrevistas contaram ainda com uma pergunta aberta, para verificar as principais dificuldades e desafios do gestor em promover a qualidade nas EMEIEFs de Santo André.

As entrevistas foram gravadas, exceto a questão das escalas em que os participantes responderam no papel. As gravações foram feitas através do celular por um aplicativo de gravação de áudio e, posteriormente foram transcritas, literalmente, para que os dados fossem analisados e, de fato, se constituíssem em subsídios para a compressão do fenômeno estudado.

### **5.3 Sujeitos da pesquisa**

Foram realizadas entrevistas com 20 Gestores das Escolas Municipais Educação Infantil e Ensino Fundamental, dos 51 diretores das EMEIEFs da rede de ensino de Santo André, nos meses de março a abril de 2019, na unidade escolar de atuação deles. Antes da realização da entrevista, houve um contato prévio para a explicação e solicitação da participação voluntária. O trabalho de coleta de dados teve duração em média de 60 minutos, individualmente, por entrevista.

A seleção dos entrevistados ocorreu de forma aleatória, por sorteio, sendo selecionada uma parcela de 20 diretores, da quantia total de 51 das EMEIEFs da rede de ensino de Santo André, que se caracteriza, de acordo (SILVA, 2005) uma amostra que “é parte da população ou do universo, selecionada de acordo com uma regra ou plano” e segundo as características apresentadas para esta pesquisa, se determina uma amostra não probabilística intencional, pois foram escolhidos “casos” para a amostra que representem o “bom julgamento” da população/universo.

Como critério de seleção dos entrevistados utilizado foi: estar atuando na pré-escola e em efetivo exercício na gestão escolar de uma EMEIEF de Santo André. Entende-se que este critério é valioso, no sentido de que o gestor está em contato

com a escola, com os professores, com os pais e com a comunidade. Tal contexto favorece uma compreensão maior do que poderá contribuir com a qualidade.

#### **5.4 Procedimentos para a coleta dos dados**

Em relação à coleta de dados Silva (2005, p. 130) afirma que esta deverá estar “relacionada com o problema, a hipótese ou os pressupostos da pesquisa e objetiva obter elementos para que os objetivos propostos na pesquisa possam ser alcançados”.

Para a realização das entrevistas foi necessário seguir alguns procedimentos que atendem às normativas da Resolução 466/12 e a do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - portaria 02.03.2016, do Manual de Instrução para o encaminhamento de protocolos de pesquisa, adotados pelo Comitê de Ética em Pesquisa de Santo André que ressalta:

que todos os projetos de pesquisa (levantamento de dados, entrevistas de pessoas ou visita técnica por pesquisador ou estagiário) que ocorram no âmbito da prefeitura, deverão ser submetidos a uma avaliação prévia, [...] apreciados na reunião seguinte após o recebimento do projeto [devendo ser enviado] com 15 dias de antecedência. (SANTO ANDRÉ, 2016).

Para a avaliação prévia do CEP é necessário preencher o “formulário de requerimento para realização de pesquisa”, referentes aos dados da pesquisa e os dados dos pesquisadores, entregar o formulário pessoalmente datado e assinado, na Secretaria de Educação. No dia 19 de fevereiro de 2019, foi entregue na Secretaria da Educação o formulário preenchido de requerimento para realização de pesquisa, com documentação em anexo: o projeto da pesquisa e carta de anuência da universidade. No dia 25 de março de 2019, houve uma devolutiva através de um comunicado por e-mail da Secretaria de Educação, para retirar a autorização e assinar o termo de ciência e responsabilidade para realização da pesquisa em Santo André. No termo de autorização, é firmado que a partir da ciência da autorização, são contados 3 meses para realização máxima das entrevistas, e após o término do curso de mestrado terá que ser fornecido à Secretaria de Educação de Santo André cópia da pesquisa e seus possíveis resultados.

## 5.5 Análise dos dados

Os dados provenientes do perfil dos participantes foram analisados a partir do uso de porcentagens, com a criação de tabelas para favorecer a compreensão sobre eles.

Os dados das escalas foram analisados de forma qualitativa. Neste processo, foram somadas, para a análise em geral, as porcentagens das colunas 1 e 2 (discordo totalmente e parcialmente) e 3 e 4 (concordo parcialmente e totalmente). Os resultados foram apresentados em uma tabela única, o que facilitou a visualização e a compreensão deles.

Por fim, os dados da questão objetiva foram analisados a partir da análise de conteúdo, onde a mensagem é a principal fonte de apreciação. Para Bardin (1997) e Franco (2008), a análise de conteúdo deve ser realizada a partir de uma pré-análise com uma leitura flutuante, seleção dos documentos, constituição dos corpus e preparação do material; elaboração do material a partir das unidades de registro e unidades de contextos (eixos temáticos); tratamentos dos resultados, inferência e a interpretação, com a categorização, descrição e análise dos dados.

Neste modelo, Bardin define a análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p.42).

Neste presente estudo, pretende-se com a análise de conteúdo, apreciar as mensagens, decodificando-as para compreender seu significado e com isso contribuir para a compreensão do problema proposto.

## 6 A PERCEPÇÃO DOS GESTORES SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Os resultados apresentados estão divididos em 6 categorias. As três primeiras trazem informações sobre o perfil do participante (Apêndice A), sendo elas: I Informações Pessoais; II Informações de Formação Acadêmica; III Informações Sobre a Carreira. As outras trazem informações sobre os domínios e sobre as dificuldades: IV Domínio das Políticas (DP); V Domínio das Ações Escolares (DAE) e VI Dificuldades e Desafios em Promover a Qualidade na Pré-Escola.

### 6.1 Perfil dos Diretores

Na categoria, I. Informações Pessoais, foram levantados alguns itens que caracterizam, em média, o perfil dos gestores das EMEIEFs do município de Santo André como sexo, ano de nascimento, cidade em que moram, estado civil, se têm filhos e quantos filhos, entre outros.

O perfil das diretoras<sup>7</sup> que participaram desta pesquisa, em relação ao sexo, encontra-se exemplificado na Tabela 3 a seguir:

**Tabela 3 – Distribuição dos diretores em relação ao Sexo**

Sexo	Frequência Absoluta N=20	Frequência Relativa (%)
<b>Masculino</b>	0	0%
<b>Feminino</b>	20	100%

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Na Tabela 3, pode-se verificar quanto ao sexo, dentro da amostra analisada de 20 participantes, coletada no ano de 2019, que todos se declaram pertencer ao sexo feminino.

Sobre a idade dos participantes, a Tabela 4 mostra os dados encontrados:

<sup>7</sup> Passamos a designar os participantes de diretoras, já que todos os profissionais são do sexo feminino.

**Tabela 4 – Distribuição dos diretores em relação a idade**

<b>Idade (N=20)</b>	<b>Mínima</b>	<b>Máxima</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
	34 anos	59 anos	48,6 anos	7,21 anos

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Quanto à idade dos participantes verifica-se que a idade mínima é de 34 anos e a idade máxima é de 59, sendo uma variação de aproximadamente 25 anos entre a mínima e a máxima dos participantes desta pesquisa, e a média se aproximou de 48 anos.

Em relação à cidade onde os participantes moram, a Tabela 5 sintetiza os dados:

**Tabela 5 – Distribuição dos diretores em relação a cidade onde moram**

<b>Cidade onde moram</b>	<b>Frequência Absoluta N=20</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<b>Santo André</b>	14	70%
<b>São Bernardo do Campo</b>	4	20%
<b>São Paulo</b>	1	5%
<b>Mauá</b>	1	5%

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Analisou-se que a maioria dos participantes reside em Santo André (cerca de quatorze dos participantes), sendo 70% da amostra, quatro participantes moram na cidade de São Bernardo do Campo, sendo 20%, um em São Paulo e um em Mauá, correspondendo cada a 5% do total.

Nas informações sobre o estado civil (Tabela 6) dos participantes, têm-se as seguintes características:

**Tabela 6 – Distribuição dos diretores em relação ao estado civil**

<b>Estado Civil</b>	<b>Frequência Absoluta N=20</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<b>Casadas/ União estável</b>	15	75%
<b>Solteiras</b>	2	10%
<b>Divorciadas/ Separadas</b>	3	15%
<b>Viúva</b>	0	0%

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Observa-se nos dados da Tabela 6, sobre o estado civil das diretoras participantes deste estudo, que quinze são casadas/união estável, equivalente a 75%

da amostra, duas são solteiras (10%), três divorciadas/separadas (15%), sendo que nenhuma das participantes é viúva.

Quanto ao número de filhos das participantes, a Tabela 7 sintetiza os dados:

**Tabela 7 – Distribuição dos diretores em relação quem tem ou não filhos**

<b>Estado Civil</b>	<b>Frequência Absoluta N=20</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<b>Tem Filhos</b>	17	85%
<b>Não Tem Filhos</b>	3	15%

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Na Tabela 7 verifica-se que cerca de dezessete dos participantes, 85% da amostra total da pesquisa, no ano de 2019, possuem filhos e somente três não possuem.

Na categoria II, Informações de Formação Acadêmica, foram levantados os itens que caracterizam a área de formação, ter outra graduação, tempo de obtenção desta outra graduação, tipo de instituição e forma de realização.

Nesse sentido, sobre o curso de formação do gestor, a Tabela 8 mostra os resultados:

**Tabela 8 – Distribuição dos diretores em relação a Formação**

<b>Curso</b>	<b>Frequência Absoluta N=20</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<b>Magistério</b>	17	85%
<b>Pedagogia Licenciatura Plena</b>	20	100%
<b>Outra Graduação</b>	4	25%

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Verifica-se que dezoito participantes possuem Magistério, 85% da amostra. Ao mesmo tempo, todos os gestores têm a Pedagogia, Licenciatura Plena e apenas quatro possuem outra graduação, contabilizando 25% do total de participantes. Desses quatro participantes, um deles possui graduação em Letras, um em Artes, um em Artes Visuais e um em História. Como aponta a Quadro 3:

**Quadro 3 – Distribuição dos diretores em relação a Outra Graduação**

<b>Nº de Participantes</b>	<b>Graduação em:</b>
1	Letras
1	Artes
1	Artes Visuais
1	História

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Os dados revelaram também há quanto tempo os participantes se formaram. A Tabela 9 revela as informações:

**Tabela 9 – Distribuição dos diretores em relação ao tempo de obtenção do nível de escolaridade para atuar**

<b>Tempo</b>	<b>Frequência Absoluta N=20</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<b>Há 2 anos ou menos</b>	0	0%
<b>De 3 a 7 anos</b>	0	0%
<b>De 8 a 14 anos</b>	1	5%
<b>De 15 a 20 anos</b>	1	5%
<b>Há mais de 20 anos</b>	18	90%

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Os dados da tabela 9, sobre o tempo que o participante obteve o nível de escolaridade para desenvolver a função que atua, revela que a maioria dos gestores (90%) se formaram há mais de 20 anos.

Neste item, foi verificado em qual tipo de instituição o participante realizou o curso de nível superior para desenvolver a função atual. A tabela 10 apresenta os dados:

**Tabela 10 – Distribuição dos diretores em relação ao tipo de Instituição da Graduação**

<b>Tempo</b>	<b>Frequência Absoluta N=20</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<b>Pública Federal</b>	0	0%
<b>Pública Estadual</b>	0	0%
<b>Pública Municipal</b>	11	55%
<b>Privada</b>	9	45%

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Os dados revelam que onze gestores participantes deste estudo (55%) estudaram em universidades ou faculdades municipais. Os outros 45% realizaram sua formação em instituições privadas.

A tabela 11 apresenta os dados sobre a forma que o curso foi realizado:

**Tabela 11– Distribuição dos diretores em relação a forma de realização do curso superior**

<b>Tempo</b>	<b>Frequência Absoluta N=20</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<b>Presencial</b>	20	100%
<b>Semipresencial</b>	0	0%

<b>À Distância</b>	0	0%
--------------------	---	----

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Ao se observar os dados da tabela 11, verifica-se que os vinte participantes, ou seja 100%, fizeram o curso de nível superior de forma Presencial.

A Tabela 12 traz as informações sobre a pós-graduação:

**Tabela 12 – Distribuição dos diretores em relação a pós-graduação**

<b>Possui pós-graduação</b>	<b>Frequência Absoluta N=20</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<b>SIM</b>	19	95%
<b>NÃO</b>	1	5%

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Verifica-se que cerca de 95% dos participantes, no ano de 2019, quando os dados foram coletados, possuíam pós-graduação e apenas um dos participantes, cerca de 5%, não possuía.

Em relação ao tipo de pós-graduação ou especialização (180h, 360h, mestrado ou doutorado, a Tabela 13 sintetiza os dados:

**Tabela 13 – Distribuição dos diretores em relação ao tipo de pós-graduação**

<b>Tipo de Pós-graduação Nº de participantes=20</b>	<b>Frequência Absoluta (N=40)</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<b>Especialização 180h</b>	1	2,5%
<b>Especialização 360h</b>	37	92,5%
<b>Mestrado</b>	2	5%
<b>Doutorado</b>	0	0%

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Nota: N é o número total de pós-graduação

Verifica-se que, dos vinte participantes, dezenove possuem pós-graduação, sendo somente uma pós-graduação de 180h. A maioria das diretoras possui algum tipo de curso de pós com a carga horária de 360h.

Em relação à área temática em que o participante realizou suas pós-graduações, a Tabela 14 traz os resultados:

**Tabela 14 – Distribuição dos diretores em relação a área temática da pós-graduação**

<b>Área Temática da Pós-graduação</b>	<b>Frequência Absoluta N=40</b>	<b>Frequência Relativa (%)</b>
<b>Educação, enfatizando gestão e administração escolar</b>	8	20%



<b>Educação, enfatizando a área pedagógica</b>	13	32,5%
<b>Educação, enfatizando inclusão escolar</b>	12	30%
<b>Educação, enfatizando alguma disciplina curricular</b>	2	5%
<b>Educação, outras ênfases</b>	5	12,5%
<b>Fora da área da educação</b>	0	0%

Fonte: Elaboração da autora (2019)

Observa-se que, dos vinte participantes, dezenove possuem pós-graduação, sendo que quatro participantes classificam sua pós-graduação na área temática da educação com ênfase na gestão e administração escolar. Do total, treze profissionais classificam sua pós-graduação com ênfase na área pedagógica, tendo como frequência relativa 32,5%, e doze participantes com foco na inclusão escolar.

Levantou-se também os dados de quais pós-graduações os participantes possuíam e o quadro 4 revela o resultado:

**Quadro 4 – Nomenclatura das pós-graduações dos participantes**

<b>Participante nº</b>	<b>1ª Pós-Graduação em:</b>	<b>2ª Pós-Graduação em:</b>	<b>3ª Pós-Graduação em:</b>	<b>4ª Pós-Graduação em:</b>
1	-	-	-	-
2	Literatura portuguesa e brasileira	-	-	-
3	(MESTRADO) Gestão escolar	Educação infantil	Saberes interdisciplinares	currículos
4	Direito educacional	ludicidade	-	-
5	Educação de jovens e adultos	Psicologia da educação	-	--
6	Africanidades	Inclusão escolar	Docência no ensino superior	
7	Ludo pedagogia	Inclusão escolar	-	-
8	Audio comunicação	Violência doméstica	-	-
9	Psicomotricidade	Gestão escolar	-	-
10	Psicopedagogia	Ed. Infantil	-	-
11	Psicomotricidade	Alfabetização e Letramento	-	-
12	Psicopedagogia	Educação ambiental	-	-
13	Gestão escolar			
14	Psicopedagogia	Mediações tecnológicas em ambientes educacionais	Gestão para o sucesso escolar	-
15	(MESTRADO) Formação de Gestores	Atendimento educacional especializado	Psicopedagogia	-
16	Educação infantil	Mediações tecnológicas em ambientes educacionais	-	-

17	Deficiência Intelectual	Atendimento educacional especializado	-	-
18	Deficiência Intelectual	Literatura na educação infantil	-	-
19	Psicopedagogia	Inclusão escolar		-
20	Psicopedagogia	Inclusão escolar	-	-

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Verifica-se que pelo menos um dos participantes realizou pós-graduação em: literatura portuguesa e brasileira, direito educacional, educação de jovens e adultos, africanidades, ludo pedagogia, áudio comunicação, ludicidade, psicologia da educação, violência doméstica, alfabetização e letramento, educação ambiental, literatura infantil, saberes interdisciplinares, docência no ensino superior, currículos e gestão para o sucesso escolar. Pelo menos dois realizaram em Gestão escolar, psicomotricidade, deficiência intelectual, mediações tecnológicas em ambientes educacionais, atendimento educacional especializado. Pelo menos três realizaram em Educação Infantil. Pelo menos quatro em Inclusão escolar. Pelo menos seis fizeram em psicopedagogia.

Na categoria III. Informações sobre a carreira, foram levantados os itens quanto ao tempo de convivência na realidade escolar, se sempre atuou na função atual de diretor, tempo como diretor em outra unidade escolar da rede, tempo que trabalha na escola atual e se possui outro cargo em outra rede de ensino.

Quanto ao tempo de convivência com a realidade escolar, a Tabela 15 apresenta os seguintes dados:

**Tabela 15 – Distribuição dos diretores em relação ao tempo de convivência com a realidade escolar**

Número de Participantes	Tempo Mínima	Tempo Máxima	Média de Tempo	Desvio Padrão
20	11 anos	35 anos	24 anos	6,26

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Como resultado do tempo de convivência nesta realidade escolar, verificou-se que dentre os vinte participantes o tempo mínimo foi de 11 anos e o tempo máximo foi de 35 anos, gerando assim uma média de 24 anos.

Sobre a questão de os participantes sempre terem atuado na função atual como diretor, verificou-se, de acordo com a Tabela 16 que:

**Tabela 16– Distribuição dos diretores em relação a se Sempre atuou na função de Diretor**

	Frequência Absoluta N=20	Frequência Relativa (%)
<b>SIM</b>	0	0%
<b>NÃO</b>	20	100%

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Os dados indicaram que do total dos participantes nenhum deles sempre atuou como diretor, ou seja, eles provavelmente devem ter iniciado a carreira como professores. Na questão do tempo como diretor em outra unidade escolar da rede, obteve-se os seguintes dados, de acordo com a tabela 17:

**Tabela 17 – Distribuição dos diretores em relação ao tempo como gestor em outra escola da rede**

	Frequência Absoluta N=20	Frequência Relativa (%)
<b>SIM</b>	15	75%
<b>NÃO</b>	5	25%

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Na Tabela 17 pode-se verificar que cerca de quinze participantes possuem tempo de diretor em outra unidade escolar, equivalente de 75% e os outros 25% não possuem. Quinze dos participantes sinalizaram possuir experiência em algum outro cargo de gestão na rede de Santo André ou em outra rede de ensino.

O Quadro 5 mostra o tempo do gestor em escolas de Santo André ou em outra rede:

**Quadro 5 – Tempo como gestor em escolas de Santo André ou em outra rede**

Participante n°	Descrição	Participante n°	Graduação em:
1	-	11	8 anos como diretora
2	-	12	10 anos como diretora
3	14 anos como diretora	13	3 anos como diretora
4	11 anos como diretora	14	14 anos como diretora
5	5 anos como diretora	15	2 anos como diretora
6	-	16	3 anos como diretora
7	-	17	4 anos como diretora
8	-	18	4 anos como vice-diretora
9	4 anos como diretora 1 ano como vice-diretora	19	1 ano Professora assistente de direção (PAD), 2 anos como diretora
10	8 anos como diretora	20	2 anos como diretora 4 anos como vice-diretora

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Verifica-se que das vinte diretoras participantes desta pesquisa, quinze possuíam experiência anterior em algum outro cargo em gestão escolar, variando entre os cargos de diretora em outra unidade da rede de Santo André ou em outra rede de ensino, vice-diretora, professora assistente de direção (função extinta em Santo André e na atualidade é ocupada pela vice-diretora).

Dentre essas participantes obteve-se uma atuação de, no mínimo, 2 anos e máximo de 14 anos como diretora em outra unidade escolar ou outra rede de ensino. Obteve-se uma atuação de, no mínimo, 1 ano e máximo 4 como vice-diretora em outra unidade escolar ou em outra rede de ensino. Analisa-se que das vinte participantes deste estudo, quinze possuem experiência em algum cargo de gestão com no mínimo 1 ano e no máximo de 14 anos.

Quanto ao tempo de trabalho na escola, a Tabela 18 sintetiza os dados:

**Tabela 18 – Distribuição dos diretores em relação ao tempo como diretor na escola atual**

Número de Participantes	Tempo Mínima	Tempo Máxima	Média de Tempo	Desvio Padrão
20	3 meses	84 meses (7 anos)	31 meses (2 anos e 7 meses)	26,75

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Dos vinte participantes, o menor tempo de atuação como diretora na escola é de 3 meses e o maior tempo é de 7 anos. A média de tempo das diretoras nas unidades escolares é de 2 anos e 7 meses.

Em relação ao cargo, a Tabela 19 revela os resultados:

**Tabela 19– Distribuição dos diretores em relação ao cargo em outra rede de ensino**

	Frequência Absoluta N=20	Frequência Relativa (%)
<b>SIM</b>	0	0
<b>NÃO</b>	20	100%

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Verificou-se que 100% dos participantes não possuem no momento outro cargo na própria rede de Santo André ou em outra rede de ensino, somente um dos

participantes, Unidade Escolar M, Diretora 13 (APÊNDICE\_C - QUADRO\_15), relatou já estar aposentada do outro cargo, da rede estadual, sendo concursada.

## 6.2 Domínio das políticas (DP)

Em relação ao Domínio das Políticas (DP) nas perspectivas das diretoras, os dados são apresentados na Tabela 20:

Tabela 20: Domínio das Políticas (DP)

		Discordo Totalmente (1)	Discordo Parcialmente (2)	Concordo Parcialmente (3)	Concordo Totalmente (4)
DP01	Até que ponto você concorda que o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) pode promover a qualidade na pré-escola?	-	-	65%	35%
DP02	Até que ponto você concorda que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) pode promover a qualidade na pré-escola?	-	-	35%	65%
DP03	Até que ponto você concorda que a <b>Emenda 59/2009</b> pode promover a qualidade na pré-escola?	-	10%	50%	40%
DP04	Até que ponto você concorda que o <b>regime de colaboração</b> entre os sistemas <b>Federal, Estadual e Municipal</b> pode promover a qualidade na pré-escola?	-	5%	55%	40%
DP05	Até que ponto você concorda que o <b>FUNDEB</b> pode promover a qualidade na pré-escola?	-	-	30%	70%
DP06	Até que ponto você concorda que o Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode promover a qualidade na pré-escola?	-	5%	55%	40%
DP07	Até que ponto você concorda que o Plano Nacional da Educação (PNE) pode promover a qualidade na pré-escola?	-	-	55%	45%
DP08	Até que ponto você concorda que o Plano Municipal da Educação (PME) pode promover a qualidade na pré-escola?	-	5%	45%	50%
DP09	Até que ponto você concorda que as <b>Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica</b> podem promover a qualidade na pré-escola?	-	-	55%	45%
DP10	Até que ponto você concorda que o <b>Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil</b> pode promover a qualidade na pré-escola?	-	-	45%	55%
DP11	Até que ponto você concorda que os <b>Parâmetros Nacionais de Qualidade Para a Educação Infantil</b> pode promover a qualidade na pré-escola?	-	5%	45%	50%
DP12	Até que ponto você concorda que o <b>Indicadores da Qualidade Para a Educação Infantil</b> pode promover a qualidade na pré-escola?	-	10%	45%	45%

<b>DP13</b>	Até que ponto você concorda que a <b>implantação do Custo Aluno Qualidade</b> pode promover a qualidade na pré-escola?	-	-	50%	50%
<b>DP14</b>	Até que ponto você concorda que alguma forma de <b>Privatização das escolas</b> pode promover a qualidade na pré-escola?	20%	45%	25%	10%
<b>DP15</b>	Até que ponto você concorda que a <b>Formação dos Professores e demais funcionários</b> realizada pelo Centro de Formação pode promover a qualidade na pré-escola?	-	5%	50%	45%
<b>DP16</b>	Até que ponto você concorda que a <b>melhoria do espaço social</b> (onde a criança reside – as questões socioeconômicas e culturais) pode promover a qualidade na pré-escola?	-	5%	45%	50%
<b>DP17</b>	Até que ponto você concorda que a <b>avaliação do desempenho do aluno (como ocorre no Ensino Fundamental)</b> pode promover a qualidade na pré-escola?	30%	35%	20%	15%
<b>DP18</b>	Até que ponto você concorda que a <b>garantia do direito à educação</b> pode promover a qualidade na pré-escola?	5%	20%	35%	40%

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Observa-se que, somando os índices das colunas “concordo parcialmente” e “concordo totalmente”, temos uma concordância de 100% nos Domínios das Políticas: DP01 (Estatuto da Criança e Adolescente), DP02 (Lei de Diretrizes e Bases), DP05 (FUNDEB), DP07 (PNE), DP09 (Diretrizes curriculares nacionais da educação básica), DP10 (Referencial curricular nacional para educação infantil), DP13 (implantação do custo aluno), indicando que tais políticas, na percepção dos gestores entrevistados, promovem a qualidade na pré-escola.

Quando analisamos os Domínios das Políticas: DP04 (Regime de colaboração), DP06 (BNCC), DP08 (PME), DP11 (Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil), DP15 (formação dos professores e demais funcionários) e DP16 (melhoria do espaço social), percebe-se que 95% concordaram que as políticas de regime de colaboração entre as esferas Federal, Estadual e Municipal, os Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil, a formação dos professores e demais funcionários e a melhoria do espaço social onde a criança reside e suas questões socioeconômicas e culturais, podem promover a qualidade na pré-escola.

Em relação ao Domínios das Políticas, DP03 que trata da Emenda 59/2009, e o DP12 sobre os Indicadores da qualidade para a educação infantil, temos um aumento da porcentagem de discordância de 10%, ainda assim, há um grande nível de concordância com cerca de 90% dos diretores acreditando que estas políticas podem promover a qualidade na pré-escola.

No entanto, quando verificamos o Domínios das Políticas, DP18, que se refere à garantia do direito à educação observa-se que a discordância, aumenta relativamente para 25%, contudo o índice dos participantes da pesquisa que concordam sobre a garantia do direito à educação promover a qualidade na pré-escola é de 75%.

Já nos Domínios das Políticas, DP14 relacionado à privatização das escolas e DP17 que se refere à avaliação do desempenho do aluno, há uma considerável redução em concordar que estas políticas podem promover a qualidade na pré-escola, chegando a apenas 35% de concordância. Estes foram os Domínios com maior porcentagem de discordância entre as políticas apontadas nesta pesquisa, atingindo um percentual de 65% dos diretores entrevistados, que não concordaram que as políticas de algum tipo de privatização e a avaliação de desempenho do aluno poderiam promover a qualidade na pré-escola.

### 6.3 Domínio das ações escolares (DAE)

Em relação ao Domínio das Ações Escolares (DAE), nas perspectivas dos gestores, os dados da Tabela 21 sintetizam os resultados:

Tabela 21: Domínio das Ações Escolares (DAE)

		Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
		(1)	(2)	(3)	(4)
DAE01	Até que ponto você concorda que o <b>Planejamento Institucional</b> pode promover a qualidade na pré-escola?	-	5%	35%	60%
DAE02	Até que ponto você concorda que a melhoria das <b>condições de trabalho</b> pode promover a qualidade na pré-escola?	-	-	15%	85%
DAE03	Até que ponto você concorda que as <b>reuniões e encontros</b> podem promover a qualidade na pré-escola?	-	-	30%	70%
DAE04	Até que ponto você concorda que a <b>formação dos gestores</b> pode promover a qualidade na pré-escola?	-	-	15%	85%
DAE05	Até que ponto você concorda que a <b>Cooperação e Troca com as Famílias</b> pode promover a qualidade na pré-escola?	-	-	5%	95%
DAE06	Até que ponto você concorda que a melhoria dos <b>Espaços, dos materiais e do mobiliário</b> pode promover a qualidade na pré-escola?	-	-	15%	85%

<b>DAE07</b>	Até que ponto você concorda que a <b>Formação dos Professores na escola</b> pode promover a qualidade na pré-escola?	-	-	35%	65%
<b>DAE08</b>	Até que ponto você concorda que <b>mais verbas diretas na escola</b> podem promover a qualidade na pré-escola?	-	-	25%	75%
<b>DAE09</b>	Até que ponto você concorda que <b>a Liderança do diretor</b> pode promover a qualidade na pré-escola?	-	5%	55%	40%
<b>DAE10</b>	Até que ponto você concorda que <b>a avaliação institucional</b> pode promover a qualidade na pré-escola?	5%	30%	55%	10%
<b>DAE11</b>	Até que ponto você concorda que <b>a colaboração entre gestão e professores</b> pode promover a qualidade na pré-escola?	-	-	5%	95%
<b>DAE12</b>	Até que ponto você concorda que <b>a negociação e a participação</b> podem promover a qualidade na pré-escola?	-	-	20%	80%

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Observa-se que somando os índices das colunas “concordo parcialmente” e “concordo totalmente”, tem-se uma concordância de 100% nos Domínios das Ações Escolares, DAE02 (condições de trabalho), DAE03 (reuniões e encontros), DAE04 (formação dos gestores), DAE05 (cooperação e troca com as famílias), DAE06 (espaços, materiais e mobiliário), DAE07 (formação dos professores na escola), DAE08 (mais verbas diretas na escola), DAE11 (colaboração entre gestão e professores), e DAE12 (negociação e a participação), que tais ações escolares promovem a qualidade na pré-escola, na percepção dos gestores das EMEIEFs de Santo André.

Ao analisar Domínios das Ações Escolares, DAE01 que se relaciona com o Planejamento institucional e DAE09 que refere-se à liderança do diretor, percebe-se que somente 5% dos diretores discordaram e 95% concordaram que as ações escolares de planejamento institucional e o papel de liderança do diretor, podem promover a qualidade na pré-escola.

Destaca-se o Domínio das Ações Escolares, DAE10 sobre a avaliação institucional, pois embora tenha atingido um percentual de 65% dos diretores concordando que esta ação escolar promova a qualidade da pré-escola, este foi o item que atingiu o maior índice de discordância entre as ações escolares apontadas nessa pesquisa, sendo que 35% dos diretores não concordam que a avaliação institucional pode promover a qualidade na pré-escola.



## 6.4 Dificuldades e desafios

Na categoria VI, Dificuldades e Desafios em Promover a Qualidade na Pré-Escola, foram levantados alguns fatores, segundo a percepção das diretoras, com relação às dificuldades e os desafios para melhorar a qualidade.

Estes apontamentos puderam ser agrupados em quatro categorias: Fatores Pedagógicos (FP), Fatores de Infraestrutura (FI), Fatores Humanos (FH) e Fatores das Políticas Públicas (FPP). Dentre esses fatores pode-se associar as afirmações das diretoras, a grupos com maior identificação, sendo eles: professores, gestão, famílias, materiais e equipamentos, investimentos e verbas, instalações, políticas internas e políticas externas.

O quadro 6 sintetiza os dados a partir das afirmações das diretoras sobre as dificuldades e os desafios (Fator Pedagógico - FP) para melhorar a qualidade na pré-escola:

**Quadro 6 – Fatores Pedagógicos (FP) - dificuldades e os desafios**

Fator	Afirmação	Frequência	Grupo
FP01	Na escolarização antecipada da Educação Infantil	1	Gestão/Professores
FP02	Na transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental	1	Gestão/Professores
FP03	Pouco tempo de atuação e preparação para a prática dos professores novos	1	Professores
FP04	Falta de domínio na sala de aula	1	Professores
FP05	Faltam momentos de trocas/integração entre os professores e alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, de Planejamento e de Reunião Pedagógica Semanal	10	Gestão
FP06	Professores com Pedagogia muito tradicional na Educação Infantil (ausência de conhecimento científico)	6	Professores
FP07	Em desenvolver um pensamento na escola para Educação Infantil	2	Gestão
FP08	Muitas reuniões externas com os horários que coincidem com os afazeres na escola	3	Gestão

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Entre os oito FP sinalizados pelas diretoras participantes desta pesquisa, sobre as dificuldades e os desafios, alguns deles estão diretamente relacionados aos professores (FP03, FP04 e FP06) e outros à gestão escolar (FP05, FP07 e FP08). Há aqueles ainda que estão situados nos dois grupos (FP01 e FP02).

Os dois fatores mais citados pelas diretoras estão relacionados à falta de momentos de trocas/integração entre os professores e alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, de Planejamento e de Reunião Pedagógica Semanal e à ausência de formação adequada (falta de conhecimento científico) dos professores.

O quadro 7 revela as maiores dificuldades e desafios em promover a qualidade na pré-escola no Fator de Infraestrutura (FI):

**Quadro 7 –Fatores de Infraestrutura (FI) - dificuldades e os desafios**

<b>Fator</b>	<b>Afirmação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Grupo</b>
<b>FI01</b>	Poucos materiais pedagógicos voltados para pré-escola; falta material mais específico para os professores da Educação Infantil, tais como jogos	10	Materiais/Equipamentos
<b>FI02</b>	Poucas verbas diretas na escola	6	Investimentos/Verbas
<b>FI03</b>	Faltam investimentos na equidade para todos (na infraestrutura dos prédios); unicidade dos recursos entre as escolas do município	3	Investimentos/Verbas
<b>FI04</b>	Demora na manutenção dos prédios em geral	3	Instalações
<b>FI05</b>	Ausência de espaço e condições físicas (mobiliário, equipamentos para banheiro, entre outros) adequadas para as necessidades da Educação Infantil (falta de locais de armazenamento de materiais, entre outros)	20	Instalações
<b>FI06</b>	Falta de espaços externos (ex. jardim, ao ar livre, parque, entre outros)	5	Instalações
<b>FI07</b>	Falta de cozinha para os funcionários	1	Instalações
<b>FI08</b>	Falta de estacionamento para os funcionários	1	Instalações
<b>FI09</b>	Falta de um investimento direcionado à segurança (ex. câmeras, pessoas)	4	Investimentos/Verbas
<b>FI10</b>	Falta adaptação no prédio para os alunos portadores de deficiência	2	Instalações
<b>FI11</b>	Compartilhar espaços da Educação Infantil com a comunidade	5	Instalações
<b>FI12</b>	Falta de porteiro	5	Investimentos/Verbas
<b>FI13</b>	Falta de caseiro	2	Investimentos/Verbas
<b>FI14</b>	Verbas insuficientes para realizar manutenção e compra do material pedagógico	2	Investimentos/Verbas

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Entre os quatorze fatores (FI) indicados pelas diretoras participantes desta pesquisa sobre as dificuldades e os desafios, alguns deles estão diretamente relacionados aos Investimentos/Verbas (FI02, FI03, FI09, FI12, FI13 e FI14), aos materiais e equipamentos (FI01) e outros associados às instalações (FI04, FI05, FI06, FI07, FI08, FI10 e FI11).

Todas as diretoras entrevistadas (20) neste presente estudo indicaram a ausência de espaço e condições físicas, fator FI05 - (mobiliário, equipamentos para banheiro, entre outros) adequadas para as necessidades da Educação Infantil (falta de locais de armazenamento de materiais entre outros). Metade delas salientou a questão de possuírem poucos materiais pedagógicos voltados para a pré-escola; falta material mais específico para os professores da Educação Infantil, tais como jogos (FI01). Um grupo de seis profissionais ressaltou a presença de poucas verbas diretas na escola (FI02)

No quadro 8, são apresentados as dificuldades e os desafios em promover a qualidade na pré-escola em relação ao Fator Humano (FH):

**Quadro 8 – Fatores Humanos (FH) - dificuldades e os desafios**

Fator	Afirmção	Frequência	Grupo
FH01	Na assiduidade e na pontualidade dos professores	1	Professores
FH02	Na predisposição e no comprometimento do Professor (falta de envolvimento dos professores)	3	Professores
FH03	No relacionamento interpessoal /conflitos entre as pessoas	1	Gestão
FH04	Em acolher e trazer a comunidade para dentro da escola	1	Gestão
FH05	No entendimento das famílias sobre o papel da pré-escola	5	Família
FH06	Na falta de participação das famílias	5	Família
FH07	Na aproximação das famílias com a escola;	3	Família
FH08	Na grande rotatividade de funcionários na rede	2	Gestão
FH09	Na ausência do desejo de gestores atuarem na pré-escola	1	Gestão

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Entre os nove itens (Fatores Humanos) indicados pelas diretoras participantes desta pesquisa, sobre as dificuldades e os desafios, alguns deles estão diretamente relacionados aos professores (FH01 e FH02), à gestão escolar (FH03, FH04, FH08 e FH09) e outros ligados à família (FH05, FH06 e FH07).

Os fatores com a maior frequência estavam associados à família: o entendimento das famílias sobre o papel da pré-escola (05), a falta de participação das famílias (05) e a falta de aproximação das famílias com a escola (03).

O quadro 9 apresenta uma síntese dos apontamentos das diretoras em torno do Fator das Políticas Públicas (FPP).

**Quadro 9 – Fator das Políticas Públicas (FPP) - dificuldades e os desafios**

Fator	Afirmção	Frequência	Grupo
FPP01	Grande quantidade de alunos na escola e na sala	3	Política externa/interna
FPP02	Implantação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental juntos sem adaptar os prédios para faixa etária;	18	Política externa
FPP03	Ausência de políticas para melhorar convivência/Coexistência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no mesmo espaço (prédio)	18	Política externa/interna
FPP04	Falta de políticas para a adequação dos horários da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	18	Política interna
FPP05	Forma de contratação de professores (não avalia sua atuação prática)	1	Política externa
FPP06	Falta de políticas de formação para a atuação prática para os professores	4	Política externa/interna
FPP07	Falta alinhamento da secretaria da Educação com a realidade da escola	6	Política externa/interna
FPP08	Falta de políticas de Segurança nas escolas	5	Política externa
FPP09	Políticas de atribuição é inadequada	1	Política externa

<b>FPP10</b>	Restrição do uso das verbas com datas e indicações no que usa (poucos recursos nas verbas diretas na escola)	8	Política externa
<b>FPP11</b>	Morosidade do órgão público	3	Política externa
<b>FPP12</b>	Políticas de formação inadequadas com atendimento fora horário de trabalho, e ter remanejamento de pessoas para cobrir a saída dos professores	1	Política externa/interna
<b>FPP13</b>	Políticas de professores eventuais inadequada	1	Política externa
<b>FPP14</b>	Necessidade de políticas que ampliem os recursos humanos (contratação e abertura de novos cargos para Inclusão dos alunos com necessidades especiais)	3	Política externa
<b>FPP15</b>	Ausência de políticas para escola de pais	1	Política externa/interna
<b>FPP16</b>	Ausência de políticas de formação continuada para diretores	3	Política externa/interna

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Entre os dezesseis itens (Fatores das Políticas Públicas) indicados pelas diretoras participantes desta pesquisa, sobre as dificuldades e os desafios, alguns deles estão diretamente relacionados às políticas externas e internas (FPP01, FPP03, FPP06, FPP07, FPP12, FPP15 e FPP16), outros àquelas internas (FPP04) e os demais às externas (FPP02, FPP05, FPP08, FPP09, FPP10, FPP11, FPP13 e FPP14).

Os fatores com a maior frequência, apontados em dezoito entrevistas foram: implantação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental juntos sem adaptar os prédios para faixa etária (FPP02), associado às políticas externas, ausência de políticas para melhorar convivência/coexistência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no mesmo espaço/prédio (FPP03), associado tanto às políticas externas quanto internas e a falta de políticas para a adequação dos horários da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (FPP04,) associado às políticas internas.

## 7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apresentação dos dados, demonstrados anteriormente, é iniciada, neste capítulo a partir da percepção dos principais resultados obtidos nas entrevistas sobre: o perfil dos diretores, o Domínio das Políticas (DP), o Domínio das Ações Escolares (DAE) e as principais dificuldades e desafios encontrados pelos diretores entrevistados das EMEIEFs de Santo André em promover a qualidade na pré-escola do município em questão, categorizada em 4 fatores, o Fator Pedagógico (FP), o Fator de Infraestrutura (FI), o Fator Humano (FH) e o Fator das Políticas Públicas (FPP).

### 7.1 Perfil dos diretores

Sobre o perfil dos diretores das EMEIEFs de Santo André, quanto à amostra de 20 participantes, os dados são sintetizados no quadro 10:

**Quadro 10 – Síntese do Perfil dos Diretores participantes da entrevista**

Sexo	Feminino 100%
Idade	48 anos (Média)
Cidade que moram	Santo André 70%
Estado Civil	Casadas 75%
Média de Filhos	Diretora (dois filhos)
Formação em Magistério	85%
Formação em Pedagogia	100%
Outra Graduação	20%
Tempo de obtenção do nível de escolaridade para atuar na função	Mais de 20 anos 90%
Tipo de instituição da Graduação	Pública Municipal 55%
Forma que realizou o curso superior	Presencial 100%
Diretoras com pós-graduação	95%
Com especialização de 360h	92,5%
Com mestrado	5%
Área da pós-graduação: gestão escolar	20%
Área da pós-graduação: pedagógica	32,5%
Tempo de convivência com a realidade escolar	24 anos (Média)
Sempre atuou como diretor	Não 100%

Fonte: Elaboração da autora (2019).

No quadro elaborado acima, constam os resultados mais significativos, que se configuram em uma breve caracterização do perfil dos diretores que participaram das entrevistas. Tendo em vista os dados coletados, pode-se dizer que a função de diretor das EMEIEFs em Santo André é ocupada por profissionais do sexo feminino, com uma média de idade de 48 anos. A maioria reside neste mesmo município, são casadas, em sua totalidade são formadas em Pedagogia Licenciatura Plena e uma parte também possui formação no magistério, cursaram sua graduação de forma presencial, em instituições públicas municipais, 55% e privadas 45%.

Todas acessaram a função de diretora através de uma seleção interna da prefeitura, cumprindo o requisito de fazerem parte do quadro do magistério, via concurso público e terem passado pelo estágio probatório. Cerca de 20% da amostra possui outra graduação, também ligada à área da docência e educação. Em quase sua totalidade, 90% das diretoras obtiveram seu nível de escolaridade para atuar nesta função há mais de 20 anos, 95% possui pós-graduação e 92,5%, uma especialização de 360h, 5% possui mestrado em gestão, 20% possui pós-graduação em gestão escolar e 32,5% na área pedagógica.

Há uma média de tempo de convivência com a realidade escolar das diretoras participantes desta pesquisa de, aproximadamente, 24 anos. Cerca de 15 diretoras já atuaram em alguma função ligada à gestão, tais funções sinalizadas foram: vice-diretora, assistente pedagógica, assistente de direção, entre outros. Em torno de 75% das participantes já atuaram como gestoras em outra rede de ensino ou até mesmo em outras escolas municipais de Santo André, 100% delas dedicam-se exclusivamente ao cargo de direção, na unidade de ensino entrevistada, com carga horária semanal de 40h.

Os dados deste presente estudo estão alinhados com outros em nível nacional (INEP, 2014) e municipal (OBEGABC, INEP, 2015). Essas pesquisas revelaram que a maioria dos gestores da Educação Infantil no Brasil são mulheres, cerca de 75%, com idade aproximada de 45 a 47 anos e pelo menos sete anos de experiência como diretor,

As diretoras que participaram deste estudo apresentaram experiência de mais de 20 anos na direção escolar, o que se constitui em característica importante para a realidade das escolas. De fato, Gracindo (2009) já considerava e reconhecia a experiência como condição primordial para atuação no magistério para a gestão escolar.

## 7.2 Domínio das políticas

Em relação à percepção das diretoras das EMEIEFs de Santo André sobre as políticas que podem promover a qualidade na pré-escola (Domínios das Políticas), a tabela 22 traz as informações. Vale salientar que tais dados são relacionados com outros, advindos das entrevistas realizadas com essas profissionais.

**Tabela 22- Síntese da Percepção dos Gestores no domínio das políticas**

DP (Domínio das Políticas)		Soma das colunas concorda parcialmente e totalmente	Soma das colunas discorda parcialmente e totalmente
<b>DP01</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente	100%	-
<b>DP02</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	100%	-
<b>DP03</b>	Emenda 59/2009	90%	10%
<b>DP04</b>	Regime de colaboração sistema Federal/Estadual/municipal	95%	5%
<b>DP05</b>	FUNDEB	100%	-
<b>DP06</b>	Base Nacional Comum Curricular	100%	-
<b>DP07</b>	Plano Nacional de Educação	100%	-
<b>DP08</b>	Plano Municipal de Educação	100%	-
<b>DP09</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	100%	-
<b>DP10</b>	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil	100%	-
<b>DP11</b>	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	95%	5%
<b>DP12</b>	Indicadores da Qualidade para a Educação Infantil	90%	10%
<b>DP13</b>	Implantação Custo Aluno Qualidade	100%	-
<b>DP14</b>	Privatização das Escolas	35%	65%
<b>DP15</b>	Formação dos Professores e demais funcionários	95%	5%
<b>DP16</b>	Melhoria do espaço social da criança	95%	5%
<b>DP17</b>	Avaliação do desempenho dos alunos	65%	35%
<b>DP18</b>	Garantia do direito a educação	75%	25%

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Nos Domínios das Políticas, 100% das diretoras concordam (parcialmente e totalmente) que o ECA (DPO1), a LDB (DP02), o FUNDEB (DP05), a BNCC (DP06), o PNE (DP07), o PME (DP08), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação podem promover a qualidade na pré-escola. Quanto a esses fatores, uma diretora (DIRETORA\_ 18) indicou que “na realidade o que eu penso que é muito importante para organizar tudo isso (o conjunto de fatores para a qualidade na pré-escola), são as políticas públicas, se você parte desse princípio, se você tem esse apoio, algumas coisas acontecem, isso é uma base”.

Sobre o item da Implantação CAQ (DP13), apesar de todas concordarem que este é um fator importante para promover a qualidade na pré-escola, muitas desconheciam este termo, e foi necessária uma breve contextualização para que pudessem entender seu significado.

Outros itens como a Emenda 59/2009 (DP03), Regime de colaboração (DP04), Formação dos professores e demais funcionários (DP15), melhoria do espaço social (DP16), tiveram concordância em torno de 90% a 95%. Algumas diretoras também tinham desconhecimento sobre esses documentos. Uma diretora (DIRETORA\_3) ilustrou tal fato, afirmando que “precisamos ter vários fatores conspirando para termos um bom trabalho, são muitos na verdade”.

No item, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (DP11) que atingiu o índice de 95% de concordância e no Domínio das Políticas dos Indicadores da Qualidade para a Educação Infantil (DP12), que atingiu o índice de 90% de concordância, muitas diretoras não se lembravam destes documentos e algumas relataram desconhecê-los.

Na questão da Privatização das Escolas (DP14), para promover a qualidade da pré-escola, a maioria das diretoras discordou (cerca de 65%). Tal fato foi justificado, por alguns profissionais, pois o processo atingiria o pedagógico e a gestão escolar. No entanto, vale ressaltar que o Plano Municipal de Educação da cidade de Santo André prevê a regulação da oferta da Educação Infantil pela iniciativa privada de forma a garantir o acesso, a qualidade e o cumprimento da função social da educação. Tal iniciativa visa, em alguns casos, ao cumprimento da EC 59/2009, que tornou a educação brasileira obrigatória dos 4 aos 17 anos.

Neste contexto, destaca-se ainda que 35% das diretoras concordaram que algum tipo de privatização pode promover a qualidade na pré-escola. Suas justificativas estavam atreladas à melhoria da qualidade de atendimento as crianças.

Quanto à questão relacionada à avaliação do desempenho dos alunos (DP17), para promover a qualidade da pré-escola, as diretoras discordaram (65%), o que caracteriza-se como uma apreciação positiva, pois a avaliação de desempenho do aluno, realizada no Ensino Fundamental, não é adequada na pré-escola, onde as análises contextuais são mais pertinentes como já indicado pela LDBEN/96, no artigo 31, citando que as instituições de Educação Infantil devem avaliar “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”; e devem emitir



“documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança”.

No entanto, como sinalizado por Didonet (2012), a Educação Infantil não está imune a essa avalanche de avaliações que invadiu o ambiente social e educacional. É importante saber que existem resistências dos educadores à aplicação de testes ou de uma avaliação de desempenho semelhante ao que ocorre no ensino fundamental.

Quanto à garantia do direito a educação (DP18), houve um índice de 75% de concordância e 25% de discordância. Muitas diretoras justificaram que somente garantir na lei o direito à educação, não gera um atendimento de qualidade, porque tudo depende de como se garante esse acesso e essa permanência do aluno.

Damasceno (2015), Peixoto e Araújo (2017), partem da mesma opinião, relatando que a qualidade na Educação Infantil enfatiza a importância da ampliação do direito à educação, em conjunto com melhorias no atendimento e respeito aos direitos humanos fundamentais, realizados nas instituições de Educação Infantil.

Corrêa (2003, p.94) também afirmou que é preciso analisar “a capacidade de atendimento dos sistemas públicos diante da demanda existente”, pois, no Brasil, ainda estamos longe de conseguir contemplar toda a demanda existente na Educação Infantil, devido ao fato de como se deu a expansão da mesma no país, que dividiu essa etapa de ensino entre quantidade e qualidade.

Tendo em vista os aspectos apresentados do Domínio das Políticas relacionados com as entrevistas, questões de investimento, acesso, permanência, desempenho dos alunos, a formação e valorização do docente, entre outros, há uma relação de extrema importância com a dimensão extraescolar, elementos objetivos, foram discutidos e revelaram, de fato, que a qualidade é um fenômeno complexo que ultrapassa o espaço da escola, com diversas concepções, características, fatores, que se inter-relacionam e dependem, mutualmente, dos sujeitos envolvidos, contexto histórico e social, que se diferenciam de acordo com a visão de mundo, das experiências, das abordagens, entre outros, como relataram vários pesquisadores (DOURADO; OLIVEIRA, 2009; GARCIA; MIRANDA, 2018, entre outros).

### **7.3 Domínio das Ações Escolares**

Em relação à percepção das diretoras das EMEIEFs de Santo André, no Domínio das Ações Escolares (DAE), a tabela 23 sintetiza os dados:

**Tabela 23 - Síntese da Percepção dos Gestores no Domínio das Ações Escolares**

DAE (Domínio das Ações Escolares)		Soma das colunas concorda parcialmente e totalmente	Soma das colunas discorda parcialmente e totalmente
DAE01	Planejamento Institucional	95%	5%
DAE02	Condições de Trabalho	100%	-
DAE03	Reuniões e encontros (externos)	100%	-
DAE04	Formação dos Gestores	100%	-
DAE05	Cooperação e Troca com as Famílias	100%	-
DAE06	Espaços, dos materiais e do mobiliário	100%	-
DAE07	Formação dos Professores na escola	100%	-
DAE08	Mais verbas diretas na escola	100%	-
DAE09	Liderança do diretor	95%	5%
DAE10	Avaliação institucional	65%	35%
DAE11	Colaboração entre gestão e professores	100%	-
DAE12	Negociação e a participação	100%	-

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Em alguns itens, o nível de concordância atingiu 100% nas opiniões das diretoras: Condições de Trabalho (DAE02), Reuniões e encontros (externos) (DAE03), Formação dos Gestores (DAE04), Cooperação e Troca com as Famílias (DAE05), Espaços, dos materiais e do mobiliário (DAE06), Formação dos Professores na escola (DAE07), Mais verbas diretas na escola (DAE08), Colaboração entre gestão e professores (DAE11) e Negociação e a participação (DAE12).

Algumas diretoras (07) relataram que a melhoria nas condições de trabalho pode motivar os funcionários e os professores, aumentando assim o seu desempenho com os alunos. Sobre as reuniões e encontros (externos) e a formação dos gestores e de professor, uma diretora indicou que “a predisposição do professor é fundamental, primeiro passo, não adianta fazer as formações, dar os melhores materiais, se o professor não estiver aberto, vontade para fazer, não adianta nada” (DIRETORA\_2).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil, especificamente em sua quarta seção, onde são tratadas as interações de professores, gestores e demais profissionais das instituições de Educação Infantil, traz informações sobre os gestores, professores, profissionais de apoio e especialistas para que estabeleçam entre si uma relação de confiança e de colaboração recíproca dentro da instituição de ensino, tal colaboração aumenta a predisposição das pessoas em melhorar o atendimento com o aluno (BRASIL, 2006).

No item de colaboração entre gestão e professores e negociação e a participação, com 100% de concordância, uma diretora relatou que “para ter

qualidade mesmo, todos têm que vestir a camisa” (DIRETORA\_15), verifica-se nesta fala a importância da colaboração entre os gestores, professores e funcionários.

Verificou-se, também, uma maior satisfação de algumas diretoras (5) ao relatarem ter um grupo de professores e funcionários comprometidos, engajados, com mais tempo atuando na escola ao longo de anos. Tal fato foi considerado por elas como positivo, pois conseguem propor um atendimento de melhor qualidade para seus alunos. Em contraponto, as diretoras que relataram não ter um grupo de professores e funcionários fixos por alguns anos, concluíram que o comprometimento diminui, juntamente com a qualidade do atendimento junto ao aluno.

Na questão de mais verbas diretas na escola, uma participante (DIRETORA\_6) sinalizou que as verbas são insuficientes para realizar manutenção e a compra do material pedagógico, pois a maior dificuldade encontrada em promover a qualidade na pré-escola é “o valor da verba que nós recebemos”. Outra participante (DIRETORA\_10) também relata que “a questão de restringir muitas vezes o uso da verba, eu entendo que isso tudo como verba pública não seja roubada, não seja desviada, mas essa burocracia acaba truncando nossa vida”.

Quanto à melhoria dos espaços, dos materiais e do mobiliário, houve 100% de concordância das diretoras, para promover a qualidade da pré-escola, e uma profissional sinalizou que “o espaço pode dificultar muito e os materiais ajudam muito a melhoria da qualidade no atendimento” (DIRETORA\_2). Ainda sobre o espaço físico, “a estrutura da escola não comporta a demanda, quadra pequena demais, espaços de uso coletivo também” (DIRETORA\_4).

Outra diretora (DIRETORA\_11) indicou que “a gente tem, porém, nem sempre o que cabe pra uma criança de 3 anos cabe para um aluno de 5 anos aí é onde tem a falha, eu penso que a dificuldade maior é contemplar toda as faixas etárias, da educação infantil com mobiliário, com materiais diferenciados, com jogos”. Ela relatou que as verbas de uso direto na escola pela diretora podem corrigir este problema prático, pois os gestores saberiam onde aplicar os recursos que mais necessitam na unidade escolar. Tal indicação vai ao encontro do que sinalizou Ghiggi (2015, p.218) que citou que a melhoria da qualidade da oferta em Educação Infantil, nas creches e pré-escolas em território nacional, está ligada com as “condições básicas de infraestrutura”.

Sobre a cooperação e troca com as famílias (DAE05), na percepção das diretoras, com nível de concordância de 100%, uma participante (DIRETORA\_3) disse

acreditar que a cooperação auxilia na “questão do entendimento do que representa a escola”, e isso pode facilitar os processos de formação das crianças.

Outro desafio apontado pelas entrevistadas foi conseguir que essas famílias se aproximassem da escola, “quando você consegue a aproximação das famílias para compreender o trabalho e ajudar nessa dinâmica eu entendo que a qualidade da educação fica muito melhor”. (DIRETORA\_6). Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil, volume I, são apresentados os resultados de algumas pesquisas realizadas pela autora Maria Malta Campos, que trata, de uma ampla revisão sobre investigações realizadas no Brasil e no exterior, apontando, três fatores que identificam a qualidade em diferentes países e contextos, sendo um deles “a relação da escola com a família”. (BRASIL, 2006, p.26).

Alguns itens não atingiram 100% de concordância. O planejamento institucional (DAE01) e a liderança do diretor (DAE09) foram itens que apresentaram 95%. Nas duas questões, as diretoras discordaram, justificando que somente um desses itens sozinhos não promove a qualidade da Educação Infantil, mas sim o conjunto de vários fatores interligados.

O item de maior discordância (35%), foi a avaliação institucional (DAE10). Das diretoras que discordaram, algumas disseram que o fato de ranquear/classificar uma unidade de ensino não demonstra a verdade por trás do trabalho humano realizado na mesma. A autora Ghiggi (2015, p.218) contextualiza a avaliação como algo que deve levar a instituição escolar a “refletir sobre si”, se identificar em seu projeto educativo, sendo executado por todos os atores envolvidos

Na análise deste Domínio da Ações percebeu-se que as diretoras indicaram várias ações como indicativos para melhorar a qualidade na pré-escola. De fato, Dourado e Oliveira (2009) já tinham sinalizado que ela, a qualidade, é um fenômeno complexo que possui relação com as dimensões intra e extraescolar. No mesmo sentido, Garcia e Miranda (2018) sinalizaram que a qualidade possui elementos objetivos e subjetivos. No subjetivo, encontra-se a prática pedagógica do docente, dos alunos, a participação das famílias e da comunidade, a rotina de funcionamento e de condução da gestão escolar, entre outros. Verifica-se que nesta discussão tentou-se elucidar os fatores intraescolares ou subjetivos que possam promover a qualidade da pré-escola.

## 7.4 Dificuldades e desafios de promover a qualidade na pré-escola

Em relação às maiores dificuldades e os desafios que as diretoras participantes desta pesquisa das EMEIEFs de Santo André possuem para a promoção da qualidade da pré-escola, constatou-se que três estão relacionados à forma de gestão, três se envolvem com o papel dos professores e dois, tanto com a gestão quanto com os professores.

Uma das maiores dificuldades e desafios dos fatores pedagógicos, citado em 10 entrevistas (FP05) estava relacionado à gestão. Foi comum ouvir das diretoras a questão da falta de momentos e trocas/ integração entre os professores e alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, que ocorrem na RPS (Reunião Pedagógica Semanal), pelo motivo de serem separadas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, tornando o planejamento fragmentado e dificultando a comunicação com toda a equipe de funcionários e professores, o que de certa forma, na opinião das profissionais, desqualifica o ambiente escolar.

Sobre a Reunião Pedagógica Semanal (RPS), a separação pela rotina, horários, entre outras especificidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, nas EMEIEFs, a Diretora\_15, menciona:

O que eu acho mais significativo é a RPS ser separado, então os professores da Educação Infantil tem um horário de RPS e o fundamental outro, então quando você vai pensar em uma atividade coletiva, o pensamento é fragmentado, nas RPS eu penso no infantil e levo para o fundamental, eu penso no fundamental e devolvo para o infantil, isso é o principal. [...]. O planejamento separado é o que dificulta mais na prática. (DIRETORA\_15).

Ainda sobre essa separação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, apesar de conviverem no mesmo espaço, outra profissional (DIRETORA\_8) relatou certa dificuldade de “trabalhar os campos de experiências, esses projetos mais abertos, com esses horários rígidos que a escola tem que implantar, porque senão a escola não flui. Isso é um desafio, mas também uma dificuldade gigantesca”.

O segundo fator pedagógico mais citado nas entrevistas (frequência de 6) estava relacionado aos professores (FP06). Algumas diretoras indicaram que muitos profissionais ainda possuíam uma pedagogia muito tradicional na Educação Infantil, desconhecendo a importância do brincar para a formação das crianças.

Sobre as diferenças da pedagogia para a Educação infantil e o Ensino Fundamental, nas EMEIEFs, uma diretora indicou que:

para Educação Infantil a cobrança é muito grande, para quem não conhece a Educação Infantil acha que você só está brincando, e na verdade você está realizando um trabalho muito sério, de forma lúdica e que muitos professores do ensino fundamental, olha isso e acha que só brinca e não faz nada. A cobrança do professor da Educação Infantil é em pensar se eu fizer isso ano que vem ele não vai conseguir acompanhar, então acabamos escolarizando mais cedo, antecipando muitas coisas na Educação Infantil, por estar no mesmo prédio. (DIRETORA\_2).

Outra profissional (DIRETORA\_8) descreveu que o seu maior desafio também é “pedagogicamente quebrar um pouco o tradicional dos professores, achar que o infantil é preparatório, o infantil não é preparatório, tanto que a BNCC vem com os campos de experiências, o que já dá uma mexida nessa tradicionalidade”. Ela ressaltou também que nessa faixa etária:

a gente fala uma coisa que parece chavão, a importância do brincar, brincar com o que?, quando?, que horas?, como?, isso vai ser formação para sempre na vida dos professores da Educação Infantil, porque parece que a gente sempre está repetindo, mas o óbvio parece que precisa ser desenhado. (DIRETORA\_8).

Nesse raciocínio, verifica-se outras falas ligadas ao conhecimento científico para a Educação Infantil, a Diretora\_13, menciona:

nós temos os referenciais, mas precisamos de mais conhecimento científico nessa faixa etária, as próprias universidades deixam a desejar para formar o profissional para atuar na prática. Na minha época de formação a gente nem ouvia sobre Educação Infantil, falta conhecimento científico aplicado na prática, eu aprendi dando aula a lidar com a Educação Infantil. (DIRETORA\_13).

Segundo outra participante (DIRETORA\_14) tal falta de conhecimento científico para a Educação Infantil, pode gerar uma escolarização antecipada, pois “a concepção é diferente”, ela ainda relata que isso influencia não só os professores, mas também os diretores, pois declara que “eu sou uma diretora para o infantil e outra para o fundamental”.

As ideias de Damasceno (2015) adensam as falas dessas diretoras quando citam que a ampliação dos conhecimentos científicos, qualificação dos profissionais da instituição seguindo o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, o cuidar e educar com características específicas dessa faixa etária são elementos que promovem a qualidade.

Nos Fatores de Infraestrutura, constatou-se que, das maiores dificuldades e desafios que as diretoras das EMEIEFs de Santo André apontaram, uma está

relacionada aos materiais e equipamentos, seis com investimentos e verbas e sete se referem às instalações.

As indicações das diretoras sinalizaram que a dificuldade com os espaços (FI05) estava atrelada à desigualdade entre eles nas unidades escolares. Neste sentido, faltavam locais de armazenamento de materiais, entre outros (depósitos), existiam problemas na construção predial em termos de estrutura física/estética e manutenção, a maioria dos prédios eram antigos e estavam precisando de reformas e modernização. Faltavam ainda condições físicas mais apropriadas para Educação Infantil (exemplo: tem que adaptar o mobiliário, adaptar o banheiro/bebedouro/pias/merenda-altura do balcão). A infraestrutura, atual das unidades escolares, em sua maioria, foi considerada, pelas diretoras, insuficiente para contemplar as necessidades da Educação Infantil.

Nesta questão, uma profissional (DIRETORA\_3) apontou que “o município tem uma quantidade de escolas, muito grande para dar conta, [...] então, acabamos não tendo unicidade na rede, porque você tem que ter uma unicidade enquanto rede, ter um equilíbrio de recursos para todas as unidades escolares”.

Outra participante (DIRETORA\_6) sinalizou que “a estrutura física às vezes não comporta a realização de determinada atividade porque não comporta todos os alunos no mesmo espaço”. Já a DIRETORA\_7 relatou que a “escola é muito antiga, e tudo quebra, sabe quando está tudo com prazo de validade vencido, e aí a gente fica nessa manutenção, é o que mais pega aqui”.

Nos relatos de outra participante deste estudo:

para a qualidade na minha cadeira de gestora, gostaria muito de ver uma escola bonita, porque acho que isso atrai, as crianças têm um prazer em usar os espaços, até por a gente lidar com crianças carentes, que talvez não tenha essa beleza na casa. Então vir aqui é meio que um oásis. (DIRETORA\_10).

As diretoras citaram também as questões da falta de materiais e equipamentos (FI01) voltados para pré-escola (DIRETORA\_13 e 15), além de ausência de especificidade (muitas vezes os materiais são improvisados). No entanto, a busca pela qualidade, de acordo com os Parâmetros de infraestrutura das instituições de Educação Infantil (2006), os Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2005), os Indicadores de qualidade para a Educação Infantil (2009) esses recursos de infraestrutura são fundamentais para melhorar a qualidade do atendimento as crianças.

Verificou-se, nesta pesquisa, os desafios em relação à infraestrutura das escolas. Campos, Fulgraf e Wingers (2006) já tinham alertado para a precariedade das questões das condições de funcionamento dessas instituições de educação infantil. Garcia, Garrido, Marconi (2017) também tinha mostrado o mesmo fenômeno na região do Grande ABC. No entanto, nenhum desses dois estudos havia revelado tais fatos com detalhamento e profundidade, o que valoriza os resultados deste presente estudo.

Quanto às maiores dificuldades e desafios nos Fatores Humanos contatou-se que três fatores estavam relacionados às famílias, dois com os professores e quatro se envolviam com a gestão. O mais citado nas entrevistas foi aquele relacionado às famílias. Ou seja, as necessidades de os pais compreenderem mais sobre o papel da pré-escola, participarem mais da educação de seus filhos, se aproximando da escola. Corrêa (2003) identificou que a participação da família nas instituições, além de ser um direito é também uma necessidade da escola, pois esta participação influencia de forma positiva na qualidade e na “equidade” do atendimento.

Uma participante (DIRETORA\_3), quando relaciona a questão de as famílias entenderem o que representa a escola, afirmou que é “uma grande problemática”, pois o público em geral apresenta um “equivoco de conceitos” sobre o papel da escola, dos professores”. Outra diretora (DIRETORA\_10) indicou a necessidade de as famílias compreenderem mais sobre a importância da educação. Ela disse que “temos o grande desafio de fazer com que as famílias entendam a importância da educação, porque acho que eles estão perdendo, não enxergam mais, eles confundem as coisas”.

Outra profissional complementou:

vou te dar um exemplo de hoje. Hoje uma mãe da educação infantil chegou para a professora e disse professora você está constringendo minha filha, aí a professora: eu constringendo por quê? Porque minha filha se chama *Estefani* (nome fictício) e você disse para ela que o nome dela começa com E, e ela ficou constringida porque ela acredita que o nome dela começa com A. Aí a professora conversou com a mãe explicando que não está constringendo sua filha estou fazendo meu papel de ensinar, se ela tem essa dúvida, se ela não tem esse conhecimento é meu papel contribuir para que ela perceba que o nome dela começa com E, como tantas outras coisas começam com E, porém a mãe ficou insistindo que a professora estava constringendo sua filha. (DIRETORA\_3).

A mesma diretora encerrou sua fala sobre este assunto, dizendo que:

cada criança representa uma família, uma cultura, um entendimento, uma visão de mundo, e a criança traz essa visão de mundo, e ao professor cabe trabalhar com todas essas visões de mundo, de forma a levantar o que de



verdade é ético, certo, errado, correto, sendo solidário, prestativo no desempenhar do seu papel perante a sociedade. (DIRETORA\_3).

Percebe-se o mesmo direcionamento de relato, ocorrido nas entrevistas da DIRETORA\_5, que ao abordar sobre suas maiores dificuldades e desafios em promover a qualidade na pré-escola, sinalizou que a participação das famílias, apesar dos esforços da gestão, dos professores, “ainda é muito pouca”. Outra participante (DIRETORA\_20) disse “saber lidar com as famílias das crianças, que elas sempre têm direitos, mas não deveres, estou falando da pré-escola, mas se estende para o fundamental também”. Ela destacou, ainda, um exemplo ocorrido em sua escola, recentemente:

vou te dar um exemplo, ontem eu saí daqui às 19h40, a aula termina às 17h55, ficaram dois alunos irmãos, eu tinha 6 números de telefones e não conseguia contato com a família. Enfim, consegui contato com uma tia que ficou bem brava de ter que vir buscar as crianças, porque ela não sabia aonde estava a mãe, e a mãe também não deu notícia. Resumindo a história, ela veio de um bairro longe, porque a comunidade aqui é toda espalhada, demorou muito tempo, chegou às 19h40. Eu gentilmente disse a tia “que isso não pode acontecer mais, eles saem às 18h00, eles estão chorando com fome, se eu não conseguisse falar com ninguém eu teria que ter chamado a GCM, o conselho tutelar, mas eu não queria que as crianças passassem por esse constrangimento”, então ela ficou muito brava comigo, porque ela não tinha culpa, porque era obrigação da escola ficar com as crianças mesmo depois do horário. Então são esses detalhes dos pais, que não participam da vida do filho e delegam tudo à escola, isso está cada dia pior. E a gente conversa com os pais todos os dias, temos reuniões com os pais direto, nós damos o nosso melhor. (DIRETORA\_20).

Os autores Corrêa (2003), Campos; Fullgraf; Wiggers (2006), Kagan (2011) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) já haviam indicado as necessidades do envolvimento das famílias com as escolas, o envolvimento dos pais com a vida escolar dos filhos, a participação das famílias nas atividades escolares, os aspectos de cooperação e troca com as famílias e a participação na rede de proteção social. Corrêa (2003) também destacou que a participação da família nas instituições além de ser um direito é também uma necessidade da escola, pois esta participação influencia de forma positiva na qualidade e na “equidade” do atendimento.

Outro fator humano (FH02), com destaque nas entrevistas, envolve os professores. Sobre ele, as diretoras descreveram que há uma grande dificuldade em promover a qualidade na pré-escola quando não há comprometimento dos professores com a escola, as crianças, as famílias e a comunidade. Como citou uma

diretora “não adianta fazer as formações, dar os melhores materiais, se o professor não estiver aberto, comprometido, com vontade para fazer, não adianta nada” (DIRETORA\_2).

A DIRETORA\_9, também apontou em sua entrevista que “falta envolvimento de profissionais (professores) na questão de formação de busca por novos conhecimentos”. A DIRETORA\_19 indicou o mesmo raciocínio, quando descreveu o pouco envolvimento de alguns professores. Ela relatou que a falta dos professores também interfere na qualidade:

interfere diretamente na qualidade do trabalho junto com as crianças, infelizmente aqui eu tenho uma rotatividade muito grande de faltas. Eu acho que a influência dessas faltas é por conta do comprometimento, a escola não é central, porém a maioria dos funcionários moram em torno, perto da escola e mesmo assim faltam, eu acho que infelizmente enquanto funcionalismo público algumas pessoas não vestem a camisa, eu acho que falta compromisso, pq assim eu tenho professores por exemplo que quando vão faltar nos avisam com antecedência, mas eu tenho professor que de manhã, hoje, me liga dizendo eu não vou, tô de atestado, e se percebe que é frequente as mesmas pessoas. (DIRETORA\_19).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) que tratam das interações de professores, gestores e demais profissionais das instituições de Educação Infantil, Kagan (2011) e um estudo realizado pelo Observatório da Educação do Grande ABC (2017), discorrem sobre a necessidade de os gestores e os professores estabelecerem entre si uma relação de confiança e de colaboração recíproca dentro da instituição de ensino, através da identificação das demandas, da escola e das crianças, de planejamento, de desenvolvimento de ações, de compromisso entre as pessoas e de trabalho cooperativo, pois tais ações colaboram com a melhoria da qualidade de atendimento nas instituições de ensino.

Por fim, quanto às maiores dificuldades e desafios nos Fatores das Políticas Públicas, constatou-se que oito fatores estão relacionados às políticas externas, apenas um nas políticas internas e os demais, sete tanto com as políticas internas quanto externas.

As diretoras relatam terem muita dificuldade na convivência ou a coexistência entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no mesmo espaço ou prédio (FPP02, FPP03, FPP04), pois quando foi implantada a Educação Infantil e Ensino Fundamental juntos, não se adaptou de um jeito funcional os prédios para o convívio destas faixas etárias. A organização das rotinas e horários também é um fator

dificultador, porque o horário de saída da Educação Infantil, que sai uma hora antes do Ensino Fundamental, atrapalha o andamento da rotina e as aulas do Ensino Fundamental.

No que se refere à convivência no mesmo prédio/espacos, com rotinas, horários, concepções e necessidades diferentes, pela etapa de ensino e pela faixa etária desses alunos a DIRETORA\_2 explicou que:

os prédios das escolas em Santo André complicam um pouco a atuação, por a educação infantil ser junto com o ensino fundamental, os prédios foram adaptados. Eu sou da época do CEAR, as poucas escolas que Santo André tinha, foram todas construídas para educação infantil, depois veio o ensino fundamental e esses prédios foram adaptados. As novas escolas construídas, foram com ênfase no ensino fundamental e agora está voltando a educação infantil para esses prédios, na prática não temos prédios adequados nem para o ensino fundamental e muito menos para o infantil. Eu sou da época de quando tínhamos poucas escolas, éramos conhecidos por nome, sobrenome, data de nascimento, porque éramos poucos professores. (DIRETORA\_2).

Seguindo esse raciocínio outra profissional também emitiu uma opinião semelhante:

Acho que a principal dificuldade em promover a qualidade na pré-escola, é o espaço da educação infantil com o ensino fundamental, ele é fragilizado, por estar junto. Eu acredito no espaço separado de fundamental e infantil, eu acredito que deveria ter um espaço voltado totalmente para educação infantil. Isso fragiliza o atendimento, a qualidade, porque você acaba dando mais cara de fundamental para a escola do que do infantil, até mesmo da questão de recepcionar, de tudo né. É um outro mundo e os nossos alunos mereciam esse mundo, dos professores voltados para a educação infantil. Acho então que isso é um problema, um desafio, uma dificuldade. (DIRETORA\_9).

A DIRETORA\_8 descreve que o seu maior desafio também é nessa junção da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, dividindo os mesmos espaços, pois os horários acabam entrando em conflito. “Precisamos de horários, porque a escola é muito grande, para que as coisas funcionem e todos participem. Nós, ainda ficamos engessados nesses horários, porém se tivéssemos uma escola separada para educação infantil e ensino fundamental, você conseguiria ter uma mobilidade maior”.

O estudo do OBEGABC (2017), revelou que para os diretores a qualidade começa na identificação de demandas da escola e das crianças. Essas demandas associam-se à qualidade através do desenvolvimento de fatores físicos, humanos e pedagógicos. Entre alguns fatores apontados está a questão de melhorar a infraestrutura escolar, salas de aula, laboratórios, materiais e equipamentos, entre

outros para transformar a escola em um local de interações, aprendizagens, experiências sociais e realizações e respeitar as características de cada faixa etária e às diferenças.

A Educação Infantil traz consigo, características, demandas e concepções diferentes no seu cotidiano em relação ao Ensino Fundamental como aponta também o artigo 31, da LDB (1996) que organiza as instituições de Educação Infantil estabelecendo algumas regras comuns, como a carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias.

Ressalta-se, também a questão sobre a restrição do uso das verbas, onde as diretoras descreveram que tal restrição com datas e indicações no que usar e os poucos recursos, os valores nas verbas diretas na escola, são complicadores para melhorar a qualidade do atendimento nas escolas.

A DIRETORA\_8, descreve:

Que tipo de brinquedo que se compra com essas verbas, você vai em uma loja e compra um brinquedo que não dura uma semana, como você faz o uso dessas verbas para o material ser de mais qualidade isso é um desafio para um monte de gente, para nós diretores. (DIRETORA\_8).

A DIRETORA\_10 direciona seu questionamento na questão das verbas, quanto à forma de pagamento: “a história de cheque muitas vezes não compramos alguma coisa porque naquele lugar que é mais barato não aceita cheque, e a gente só trabalha com cheque, essas coisinhas me incomoda bastante”.

Peixoto e Araújo (2017), Corrêa (2003) e Kagan (2011) sinalizaram que uma educação de qualidade na Educação Infantil gera custos altos. Ampliar o acesso, deve prever a geração de novas fontes de recursos e distribuição, melhorar a qualidade ou garantir um padrão mínimo, tem relação direta com mais investimentos, principalmente estruturais.

Neste sentido é que há a necessidade de efetivação do Custo Aluno Qualidade (CAQ), que vem sendo discutido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, com o debate sobre os insumos necessários e os parâmetros de qualidade para promover uma educação com oportunidades iguais.

Peixoto e Araújo (2017), Corrêa (2003), Kagan (2011) destacaram que as políticas educacionais para a Educação Infantil juntamente com um desnível de um custo aluno, afetam diretamente a ampliação do acesso com a garantia da qualidade, pois o aumento do número de matrículas, gera mais acesso e menos recursos por aluno. Portanto, verifica-se que a atual política de fundos não garante os padrões

mínimos de qualidade, pois ela não preza pela qualidade dos insumos necessários ao processo de ensino-aprendizagem, como constatado nas perspectivas das diretoras das EMEIEFs de Santo André.

Verificou-se, neste estudo, que não há um fator único que possa promover a qualidade da pré-escola e sim, um conjunto com já sinalizado por alguns pesquisadores (CORRÊA, 2003; KAGAN, 2011; OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DO GRANDE ABC, 2017; PEIXOTO; ARAÚJO, 2017, entre outros). Todavia, salienta-se que esta presente pesquisa detalhou este conjunto de fatores, trazendo novos dados que enriquecem a discussão da literatura e possibilitam que os especialistas de educação e os gestores escolares tenham novas informações para melhorar a qualidade da pré-escola.

## 8 PRODUTO

Diante dos dados e das análises realizadas neste estudo, considera-se que o diretor tem um papel importante na promoção da qualidade escolar, a partir disso, elaborou-se um Plano de Formação (PF) para os gestores da cidade de Santo André, que está distribuído em seis etapas:

- Etapa 1 – Reunião com os representantes da Secretaria da Educação para a apresentação do Plano de Formação (curso de formação continuada) para gestores;
- Etapa 2 – Reunião com os representantes da Secretaria da Educação para a elaboração das metas e de um cronograma do curso de formação continuada para gestores;
- Etapa 3 - Reunião com os coordenadores e supervisores das escolas municipais de Santo André para a apresentação do PF e do cronograma;
- Etapa 4 - Reunião com os gestores das escolas municipais de Santo André para a apresentação do PF e do cronograma;
- Etapa 5 - Curso propriamente dito no Centro de Formação de Professores ou na Secretaria de Educação do Município;
- Etapa 6 – Avaliação do curso.

### **PF – Etapa 1: Reunião com os representantes da Secretaria da Educação para a apresentação do curso de formação continuada para gestores.**

Objetivo: Apresentar o objetivo da pesquisa, seus resultados e propor o plano de formação para os representantes da Secretaria municipal da Educação de Santo André.

Nesta etapa, o pesquisador reúne-se com os representantes da Secretaria municipal da Educação de Santo André e apresenta o plano de formação para os gestores das escolas do município: os objetivos, a finalidade, as contribuições para melhoria na qualidade da pré-escola.

Tempo previsto: 2 horas

**PF – Etapa 2: Reunião com os representantes da Secretaria da Educação para a elaboração das metas e cronograma do curso de formação continuada para gestores.**

Objetivo: Elaboração em conjunto com os representantes da Secretaria da Educação, das metas e cronograma do curso de formação para os gestores.

O pesquisador se reúne com os representantes da Secretaria municipal da Educação de Santo André para elaboração específica do curso de formação para os gestores das escolas municipais e define um cronograma para seu início e término.

Tempo previsto: 2 horas.

**PF – Etapa 3: Reunião com os coordenadores e supervisores da secretaria da educação para a apresentação do PF e apresentação do cronograma.**

Objetivo: Apresentação da pesquisa, do curso e do cronograma para os coordenadores e supervisores da secretaria da educação.

Nesta etapa, o pesquisador reúne-se com coordenadores e supervisores da secretaria da educação para apresentar a pesquisa realizada, o plano do curso de formação para os gestores, o cronograma do mesmo e realizar os devidos ajustes às demandas da secretaria

Tempo previsto: 2 horas.

**PF – Etapa 4: Reunião com os gestores das escolas municipais de Santo André para a apresentação do PF e do cronograma.**

Objetivo: Apresentação da pesquisa, do curso e do cronograma para os gestores das escolas municipais de Santo André.

Nesta etapa, o pesquisador reúne-se com gestores das escolas municipais de Santo André para apresentar a pesquisa realizada, o plano do curso de formação para os gestores e o cronograma.

Tempo previsto: 2 horas.

**PF – Etapa 5: Curso propriamente dito no Centro de Formação de Professores ou na Secretaria de Educação do Município.**

Objetivo: realizar a formação com os dados mais relevantes do estudo.

O pesquisador ministra o curso para os participantes no contexto da secretaria municipal da Educação de Santo André.

Tempo previsto: indicado no quadro 12, do cronograma do plano de formação.

**PF – Etapa 6: Avaliação do curso.**

Objetivo: realizar uma avaliação no final de cada Etapa/módulo para verificar se os objetivos foram alcançados e modular os próximos encontros.

Tempo Previsto: indicado no quadro 12, do Cronograma do plano de formação.

O quadro 11 apresenta o cronograma das 6 etapas da construção, junto aos seus representantes:

Quadro 11 – Cronograma da construção e apresentação do PF junto aos seus representantes

<b>Etapa do PF</b>	<b>Participantes</b>	<b>Período</b>	<b>Duração</b>	<b>Ação Prevista</b>
1	representantes da Secretaria municipal da Educação	Setembro 2019	2h	Apresentação da pesquisa e cronograma do PF
2	representantes da Secretaria municipal da Educação de Santo André	Setembro 2019	2h	Elaboração das metas e cronograma do curso
3	coordenadores e supervisores da secretaria da educação	Outubro 2019	2h	Apresentação da pesquisa, do curso e do cronograma
4	gestores das escolas municipais de Santo André	Novembro 2019	2h	Apresentação da pesquisa, do curso e do cronograma
5	gestores das escolas municipais de Santo André	Novembro 2019	2h	Formação
6	gestores das escolas municipais de Santo André	Dezembro 2019	2h	Avaliação

Fonte: Elaboração da autora (2019).

O Quadro 12 organiza previamente em um cronograma a distribuição dos conteúdos do PF:

Quadro 12 – Cronograma do PF

<b>Etapa do PF</b>	<b>Módulo</b>	<b>Período</b>	<b>Duração</b>	<b>Ação Prevista</b>
	<b>APRESENTAÇÃO</b>	Setembro 2019	1h	Apresentação do cronograma do PF
1	Políticas Públicas: Fundamentos Gerais Nacionais	Setembro 2019	3h	Formação
	Políticas Públicas: Fundamentos Gerais Municipais	Outubro 2019	3h	Formação
	Políticas Públicas: Estudos Recentes	Outubro 2019	3h	Formação e Avaliação da Etapa 1
2	Ações Escolares: ações dos Gestores	Novembro 2019	3h	Formação
	Ações escolares: Ações com Professores e demais Funcionários	Novembro 2019	3h	Formação
	Ações escolares: comunidade e famílias	Dezembro 2019	3h	Formação e Avaliação da Etapa 2



<b>3</b>	Promoção da Qualidade: Fatores Pedagógicos	Janeiro 2020	2h	Formação
	Promoção da Qualidade: Fatores Pedagógicos	Fevereiro 2020	2h	Formação
	Promoção da Qualidade: Fatores Pedagógicos	Março 2020	2h	Formação e Avaliação da Etapa 3
<b>4</b>	Promoção da Qualidade: Fatores de Infraestrutura	Abril 2020	2h	Formação
	Promoção da Qualidade: Fatores de Infraestrutura	Mai 2020	2h	Formação
	Promoção da Qualidade: Fatores de Infraestrutura	Junho 2020	2h	Formação e Avaliação da Etapa 4
<b>5</b>	Promoção da Qualidade: Fatores Humanos	Julho 2020	2h	Formação
	Promoção da Qualidade: Fatores Humanos	Agosto 2020	2h	Formação
	Promoção da Qualidade: Fatores Humanos	Setembro 2020	2h	Formação e Avaliação da Etapa 5
<b>6</b>	Promoção da Qualidade: Fatores das Políticas Públicas	Outubro 2020	2h	Formação
	Promoção da Qualidade: Fatores das Políticas Públicas	Novembro 2020	2h	Formação
	Promoção da Qualidade: Fatores das Políticas Públicas	Dezembro 2020	2h	Formação e Avaliação da Etapa 6

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Este Plano de Formação foi distribuído em seis etapas, contendo 3 módulos, direcionados inicialmente aos gestores das EMEIEFs. Espera-se que ele possa contribuir para melhorar a qualidade das pré-escolas da cidade de Santo André.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou, na percepção dos gestores, as políticas educacionais e as ações escolares que promovem a qualidade na pré-escola. Buscou-se, especificamente, identificar quais as principais políticas e ações escolares e as maiores dificuldades e desafios dos gestores para promover a qualidade na Educação Infantil.

Os diretores das EMEIEFs em Santo André que participaram desta pesquisa são todos do sexo feminino, com uma média de idade de 48 anos, em sua maioria casadas, com formação em Pedagogia Licenciatura Plena em cursos presenciais, sendo mais da metade, formada em instituições públicas e também com formação no magistério e possuindo em quase sua totalidade, pelo menos uma pós-graduação. Eram profissionais com experiência na direção de escola e com atuação semanal de 40 horas.

Na análise do Domínio das Políticas, as profissionais concordaram que o ECA, a LDBEN/96, o FUNDEB, o PNE, o CAQ, as Diretrizes Curriculares Nacionais, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil auxiliam na promoção da qualidade na pré-escola. Elas tiveram a mesma opinião, em grau um pouco menor, sobre a Emenda 59/2009, o Regime de colaboração, a BNCC, os PME, a Formação dos professores e demais funcionários, a melhoria do espaço social, a garantia do direito à educação, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e os Indicadores da Qualidade para a Educação Infantil.

No entanto, destaca-se que, em duas questões, a privatização das escolas e a avaliação do desempenho dos alunos, a maioria das diretoras discordou que elas pudessem promover a qualidade da pré-escola ou trariam algum tipo de benefício, considerando-se, inclusive, as discussões que vêm sendo realizadas no contexto do Ensino Fundamental e Médio. Todavia, o que se sinaliza neste contexto e que serve de advertência para as autoridades de educação da cidade de Santo André, é que tal questão deve ser enfrentada com urgência já que o Plano Municipal de Educação do município prevê a privatização e está muito aberto no que se refere à avaliação.

No Domínio das Ações Escolares, as diretoras concordaram que as condições de trabalho, as reuniões e encontros, a formação dos gestores, a cooperação e a troca

com as famílias, os espaços, os materiais e o mobiliário, a formação dos professores na escola, mais verbas diretas na escola, a colaboração entre gestão e os professores, a negociação e a participação, são itens que possibilitam a melhoria da qualidade da pré-escola.

O item de maior discordância, avaliação institucional, parece não ter sido compreendido pelas participantes deste estudo. Elas atrelaram este tipo de avaliação à questão dos rankings e da classificação, desconsiderando que a avaliação institucional já está presente na Educação Infantil, como algo que permite uma reflexão sobre a escola, os profissionais, as condições de trabalho, entre outras questões.

Em relação às maiores dificuldades e os desafios que as diretoras participantes desta pesquisa indicaram em relação à promoção da qualidade na pré-escola, quatro categorias foram encontradas (Fatores Pedagógicos, de Infraestrutura, Humanos e das Políticas Públicas).

Na primeira, Fatores Pedagógicos, a gestão foi tida como o principal desafio (elemento dificultador), pela ausência de planejamento integrado, falta de comunicação, de momentos de troca, entre outras questões. Todavia, os professores e a formação desses profissionais também foram considerados um desafio para a promoção da qualidade.

No segundo caso, Fatores de Infraestrutura, a questão dos recursos, a infraestrutura física das escolas foi considerada um elemento desafiador no contexto da promoção da qualidade na pré-escola. Problemas com instalações, ausência de materiais e equipamentos foram as questões mais presentes neste quesito.

No terceiro caso, Fatores Humanos, a questão das famílias foi considerada como um grande desafio para promover a qualidade na pré-escola. De fato, há algum tempo as escolas apontam a ausência dos pais na participação da educação de seus filhos como um grande dificultador da aprendizagem.

No último caso, as maiores dificuldades e os desafios foram associados aos Fatores das Políticas Públicas. Nesta questão, destaca-se a ausência de investimentos e verbas e formação específica com a gestão. As indicações, entre outras questões, se atrelaram à restrição do uso das verbas e o pouco volume de dinheiro.

Os resultados possibilitaram também a elaboração do produto desta dissertação, um plano de formação com o objetivo de auxiliar na condução da gestão

escolar, fortalecendo a qualidade do atendimento. Tal curso poderá ampliar a formação dos gestores escolares, o que pode possibilitar melhorias da qualidade da pré-escola. De fato, é isso que se pretende com a formação.

Este presente estudo revelou que para se promover a qualidade no âmbito da pré-escola várias questões são importantes na opinião das diretoras escolares, aquelas que atuam no cotidiano escolar. Políticas e ações são fundamentais, todavia é necessária a superação de desafios e de dificuldades que estão presentes nas pré-escolas da cidade de Santo André.

As sinalizações deste estudo trazem diretrizes que podem ser utilizadas em diversos níveis de educação. No nível dos sistemas de educação, as secretarias e as diretorias de ensino podem utilizar as informações para a criação de novas políticas, programas e projetos. Nas escolas, podem ser criadas ações para melhorar o cotidiano escolar. Em relação ao professor, a melhoria pode advir a partir de sua formação continuada. Na família, a ampliação de sua participação.

Ressalta-se, por fim, que apesar de as discussões sobre o tema 'qualidade em educação' no Brasil serem ainda, de certa forma, abstratas, mais referentes ao campo teórico, este presente estudo apresenta dados empíricos que podem contribuir, efetivamente, com a qualidade das pré-escolas na cidade de Santo André.

Espera-se que as evidências apresentadas por meio deste estudo sejam alvo de discussão no contexto da universidade, de formação inicial e continuada, no contexto das secretarias e diretorias de ensino e no cenário das escolas, em geral.

Espera-se também que os dados encontrados nesta presente pesquisa, possam ampliar o debate sobre o tema qualidade no Brasil, em geral, e no contexto da pré-escola de Santo André, em particular.

## REFERÊNCIAS

AURÉLIO. **Dicionário Aurélio de Português Online**. [S.l.]: [s.n.], 2018. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/coabitam>. Acesso em: 18 fev. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BIAZAN, C. C. E. **O Cenário da Educação Infantil no Município de Santo André Após a Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos**. Universidade Cidade de São Paulo. SÃO PAULO, p. 139. 2017. (B579c). Dissertação (Mestrado em Educação).

BATISTÃO, S. P. D. S. **Educação inclusiva ou educação para todos? Contribuições da teoria histórico-cultural para uma análise crítica da realidade escolar**. Universidade de São Paulo- USP. São Paulo, p. 147 f. 2013.

BRASIL. **Constituição de 1988. Capítulo III: Da Educação, Da cultura e do Desporto, Seção I, Da educação**. República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei 8.069/90**, de 13 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069Compilado.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069Compilado.htm#art266). Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Lei Nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. **Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências**. Brasília, DF, nov. 1995. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm). Acesso em: 06 mai. 2018.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 06 mai. 2018.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei no 9.394/1996**. Brasília, DF: Senado Federal: Coordenação de edições técnicas, 2017. 58 p. ISBN 978-85-7018-787-1. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília:

MEC/SEF, 1998. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 06 ago. 2018.

BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie.pdf>. Acesso em: 06 set. 2018.

BRASIL. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF, jan. 2001. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 06 mai. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília-DF, Senado Federal, 2001.  
BRASIL, 2005.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Coleção PROINFANTIL**: módulo III, volume 2, unidade 1. MEC: Brasília, 2006a. Disponível em: <http://jottaclub.com/2017/02/mec-disponibiliza-o-material-do-curso-proinfantil-para-download/>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BRASIL. **Coleção PROINFANTIL**: módulo III, volume 2, unidade 5. MEC: Brasília, 2006b. Disponível em: <http://jottaclub.com/2017/02/mec-disponibiliza-o-material-do-curso-proinfantil-para-download/>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BRASIL. **Coleção PROINFANTIL**: módulo III, volume 2, unidade 7. MEC: Brasília, 2006c. Disponível em: <http://jottaclub.com/2017/02/mec-disponibiliza-o-material-do-curso-proinfantil-para-download/>. Acesso em: 13 mar. 2019.

BRASIL. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006d. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf). Acesso em: 21 abr. 2018.

BRASIL. **PRADIME: programa de apoio aos dirigentes municipais de Educação. Marcos Legais da Educação Nacional / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. — Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. 496 p. — v.1. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4248-volume-01-final&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4248-volume-01-final&Itemid=30192). Acesso em: 06 ago. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 21 abr. 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009b. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 06 mai. 2018.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. Ed. Brasília: MEC, SEB. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2018.

BRASIL. **Educação pública de qualidade: quanto custa esse direito?** 2. ed. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010a. Disponível em: [http://v2.campanaderechoeducacion.org/phocadownload/caqi\\_educativo.pdf](http://v2.campanaderechoeducacion.org/phocadownload/caqi_educativo.pdf). Acesso em: 24 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de julho de 2010**. Brasília: MEC, CNE, CEB. 2010b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 06 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de dezembro de 2010**. Brasília: MEC, CNE, CEB. 2010c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 06 mai. 2018.

BRASIL. **Análise das discrepâncias entre as conceituações de educação infantil do INEP e IBGE sugestões e subsídios para maior e mais eficiente divulgação dos dados**. Apoio ao Desenvolvimento de Estratégias de Implementação do Plano Nacional de Educação no Tocante às Políticas Públicas de Educação Básica. São Paulo, p. 42. 2013.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.542p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 23 jul. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 06 mai. 2018.

BRASIL. **FUNDEB: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>. Acesso em: 21 mar. 2019.

BRASIL. **BNCC: Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 24 mar. 2019.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada.** Campinas: Autores Associados. 2004.

BONDIOLI, A. Gestão na educação infantil. **Revista Pátio: Educação Infantil**, ano 13, n. 43, abr./jun. 2015.

CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.148, p.22-43, jan. /abr. 2013.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/SEB. 1995.

CAMPOS, M. M.; COELHO, R. C.; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre qualidade da educação infantil.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2006. (Textos FCC, n. 26).

CAMPOS, M. M.; FULGRAFF, J. & WIGGERS, V. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 36, p. 87-128, 2006.

CAMPOS, M. M.; ESPOSITO, Y. L.; BHERING, E.; GIMENES, N.; ABUCHAIM, B. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, abr. 2011.

CAROTA, F. P.; LOPES, R. T. D. A cultura organizacional das políticas públicas educacionais: modelos de administração e gestão no Brasil. **I Seminário internacional de pesquisa em políticas públicas e desenvolvimento social**, Franca, 22 a 24 setembro 2014. Disponível em: <http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/isippedes/filipe-pimenta-carota.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2017.

CARVALHO, E. J. G de. Gestão escolar: da centralização à descentralização. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], n. 11, jan. 2017. ISSN 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v0i11.9308>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9308>. Acesso em: 08 mar. 2019.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 85 - 112, julho/ 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a05.pdf>. Acesso em: 24 set.2018.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais; evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 16, n. 002, p. 221-236, 2003. Disponível em: [http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa\\_Qualitativa\\_em\\_Ciencias\\_Sociais\\_e\\_Humanas\\_-\\_Evolucoes\\_e\\_Desafios\\_1\\_.pdf](http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf). Acesso em: 13 fev. 2017.

CURY, C. R. J. **Gestão democrática da educação: exigências e desafios.** Brasileira de Pesquisadores em Educação, v. 18, n.2. jul./dez. 2002.



CURI, A. Z.; SOUZA, A. P. de. MEDINDO A QUALIDADE DAS ESCOLAS: EVIDÊNCIAS PARA O BRASIL. **Econ. Apl.** Ribeirão Preto, v. 19, n. 3, p. 541-574, set. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-8050/ea143472>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-80502015000300541&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-80502015000300541&lng=en&nrm=iso). Acesso em 08 mar. 2019.

DAMASCENO, C. N. **Qualidade do ensino na educação infantil**: um estudo a partir dos documentos do ministério da educação. UNESP: Universidade estadual paulista. São Paulo, Rio claro, p.51. 2015. Dissertação (Licenciatura em Pedagogia). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136536/000860404.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24 set. 2018.

DIAS, M. F. X. Qualidade na educação. **Vértices - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense**, p. 7-10, ano 3, n. 1. março 2001. Disponível em: <http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.20000001/140>. Acesso em: 08 mar. 2019

DIDONET, V. **A avaliação na e da educação infantil**. Brasília, jun. 2012.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F de; SANTOS, C. de A. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p. (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0604; 24)

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F de. Qualidade da educação perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 jul. 2018

ESQUINSANI, R. S. S.; SILVEIRA, C. L. A. da. Agendas da educação básica: gestão escolar e qualidade da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 145-157, set. 2015. ISSN 2447-4193. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol31n12015.58922>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/58922>. Acesso em: 08 mar. 2019.

FERNANDES, T. O papel do gestor escolar na educação infantil. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXVI, vol. 01, n. 92. nov. 2016. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/o-papel-do-gestor-escolar-na-educacao-infantil>. Acessado em: 09 mar.2019.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/qualidade>. Acesso em: 24 jul. 2018.

FLÔRES, V. M. da S; TOMAZZETTI, C. M. A gestão na educação infantil: concepções e práticas. **IX ANPED sul- Seminário de pesquisa em educação da região sul**, Caxias do sul, 29 julho a 1 agosto 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/2689/343>. Acesso em: 09 mar. 2019.

FREITAS, L. C de. Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005

FULLAN, M. **Stratosphere: Integrating technology, pedagogy and change knowledge**. Toronto: Pearson, 2013.

FULLAN, M. **The Principal: Three keys to maximizing impact**. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

GADOTTI, M. Gestão democrática com participação popular: no planejamento e na organização da educação nacional. *In: CONAE – Conferência Nacional De Educação*, 2014, Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2014.

GARCIA, P. S. **Inovações e mudanças: porque elas não acontecem nas escolas?** São Paulo: LCTE Editora, 2010.

GARCIA, P. S. Infraestrutura escolar: interface entre a biblioteca e as possibilidades de aprendizagem dos alunos. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 587-608, set./dez. 2016. ISSN 2177-6059. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/10112>. Acesso em: 28 dez. 2017.

GARCIA, P. S.; PREARO, L. C.; ROMERO, M. do C.; BASSI, M. S. A infraestrutura das escolas de ensino fundamental da Região do Grande ABC paulista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 3, p. 614-631, março 2014. ISSN 2446-8606/e-ISSN 1982-5587. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6841/5302>. Acesso em: 15 jan. 2018.

GARCIA, P. S.; GARRIDO, E. ; MARCONI, J. Um estudo sobre a infraestrutura da educação infantil da região do grande ABC paulista. **HOLOS**, [S.l.], v. 1, p. 139-154, jul. 2017. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5140>. Acesso em: 15 jan. 2018.

GARCIA, P. S. MIRANDA, N. A. de. Uma análise da qualidade na educação a partir de planos municipais de educação. Congresso: **Política y Gestión de la Educación Iberoamericana: tendencias y desafios**. Lérida – Espanha, 2018.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS/SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. ISBN 978-85-386-0071-8. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2019.

GHIGGI, G. Qualidade na educação infantil e avaliação de contexto: experiências italianas de participação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 218-221, mar. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143136>.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742015000100218&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000100218&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 28 mar. 2019.

GIL, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002. ISBN 85-224-3169-8.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Editora Record, 2004. ISBN 8501-04965-4. Disponível em: <http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-dePesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2019.

GRACINDO, R. V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Revista retratos da escola**, Brasília, v.3, nº4, p. 135-147, jan./jun. 2009.

GRIGOLI, J. A. G.; LIMA, C. M.; TEIXEIRA, L. R. M.; VASCONCELLO, M. A escola como lócus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. **Cad. Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 237-256, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a12.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2019.

GUEDES, E. da S. **Gestão escolar da educação infantil: perfil dos profissionais que atuam na gestão das unidades e educação infantil de Maringá**. Ensino Superior Dom Bosco. São Paulo. 14 de novembro de 2010. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/gestao-escolar-da-educacao-infantil/52070/> Acesso em: 09 mar. 2019.

IBGE. **Cidades (IBGE)**, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santo-andre/panorama>. Acesso em: 25 nov. 2017.

IBGE. **Cidades (IBGE)**, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santo-andre/panorama>. Acesso em: 03 mai. 2019.

INEP. **Censo Escolar**. 2018. Brasília: INEP/MEC. Disponível em: [https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%20-%20Consulta%20Matr%C3%ADcula%2F\\_portal%2FConsulta%20Matr%C3%ADcula&Page=Consolidado%20por%20UF](https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%20-%20Consulta%20Matr%C3%ADcula%2F_portal%2FConsulta%20Matr%C3%ADcula&Page=Consolidado%20por%20UF). Acesso em: 03 mai. 2019.

KAGAN, S. L. Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 56-67, abr. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000100004>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742011000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 28 mar. 2019.

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

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

LÜCK, H. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em\\_aberto\\_72.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf). Acesso em: 09 mar. 2019.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. ISBN 978-85-385-0027-8. Disponível em: [http://www.fundacaoemann.org.br/uploads/estudos/gestao\\_escolar/dimensoes\\_livro.pdf](http://www.fundacaoemann.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf). Acesso em: 23 set. 2017.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2293075>. Acesso em: 15 mai. 2019.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003. ISBN 85-224-3397-6.

MEC. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação e Cultura - Brasília: MEC. 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 01 mai. 2018.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. (BNCC)**. Ministério da Educação e Cultura - Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2018.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: [http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1428/minayo\\_\\_2001.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf). Acesso em: 19 mai. 2019.

MYERS, R. Em busca da qualidade educacional na pré-escola: uma experiência mexicana. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.142, p.100-115, 2011.

MOREIRA, J, A, da S; LARA, A, M, de B. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. [online]. Maringá: Eduem, 2012. Educação infantil e o cenário histórico-econômico da sociedade capitalista. pp. 29-74. eISBN 978-85-7628-585-4. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788576285854> Disponível em: <http://books.scielo.org/id/kcv6j/pdf/moreira-9788576285854-04.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

MOSS, P. **Para além do problema com qualidade**. São Paulo. Cortez. 2002

NASCIMENTO, E. C. M. do. Processo histórico da educação infantil no Brasil: educação ou assistência? **EDUCACERE: XII congresso nacional de educação**. UNICENTRO. 2015. p. 17.440- 17.455. ISSN 2176-1396. Disponível em:

[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479\\_9077.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479_9077.pdf). Acesso em: 15 set. 2018.

NASCIMENTO, L. F. do; CAVALCANTI, M. M. D. Gestão democrática na educação infantil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], p. 190-214, jan. 2017. ISSN 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n1.2017.9991>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9991/6598>. Acesso em: 08 mar. 2019.

OLIVEIRA, Z. de M. R. Gestão pedagógica na educação infantil. **Revista Nova Escola**. 01 dez., 2013. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/149/gestao-pedagogica-na-educacao-infantil>. Acesso em: 09 mar. 2019.

OLIVEIRA, J. dos S. Algumas reflexões sobre o uso dos indicadores de qualidade na educação infantil em um estudo de caso. **Revista Educação: Teoria e Prática**, UNESP- Rio Claro, SP, v.25, n.50, p. 483-501, set-dez, 2015. eISSN:1981-8106. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol25.n50.p474-489> Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8019>. Acesso em: 28 mar. 2019.

OLIVEIRA, J. F. de; MORAIS, K. N. de; DOURADO, L. F. **Organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática**: sistemas de ensino, órgãos deliberativos e executivos, regime de colaboração, programas, projetos e ações. Políticas e Gestão na Educação. MEC: UFG. Fevereiro de 2013. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-salapoliticagestaoescolar/unidade2.htm>. Acesso em: 07 set. 2018

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DO GRANDE ABC. **Relatório do primeiro trimestre**. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. 2015.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DO GRANDE ABC. **Relatório do segundo trimestre**. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. 2017.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78-95, out. 2012. ISSN 1676-2584. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>. Acesso em: 15 set. 2018.

PARO, V. José Querino Ribeiro e o paradoxo da Administração Escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 03, p. 561-570, set./dez, 2007.

PARO, V. **Gestão Compartilhada da escola pública**. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2016.

PEIXOTO, E. M.; ARAÚJO, V. C. de. Educação de qualidade na educação infantil: quanto custará aos municípios capixabas esse direito a partir do PNE 2014-2024?

**Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 33, n. 1, p. 241 - 259, abr. 2017. ISSN 2447-4193. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol33n12017.67484>. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/67484>. Acesso em: 09 set. 2018.

PENN, H. **Quality in early childhood services: an international perspective. Columbus:** Mcraw Hill, Open University Press, 2011.

RIBEIRO, V. M.; RIBEIRO, V, M; GUSMÃO, J. B. Indicadores de qualidade para mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa** - FCC, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan./abr. 2005. Disponível em: [http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/9\\_c\\_1Indicadores\\_de\\_qualidade-CE\\_indqua.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/9_c_1Indicadores_de_qualidade-CE_indqua.pdf). Acesso em: 09 set. 2018.

SALVADOR, E.; DUARTE, N de S.; LIMA, S. P. et al. **Privatização e mercantilização da educação básica no Brasil.** Confederação Nacional dos Trabalhadores. Brasília: Universidade de Brasília - Unb, 2017. Disponível em: [https://www.cnte.org.br/images/stories/2017/livro\\_pesquisa\\_unb\\_cnte\\_final\\_web.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/2017/livro_pesquisa_unb_cnte_final_web.pdf). Acesso em: 30 mar. 2019.

SANTO ANDRÉ. Câmara Municipal de Santo André. **Lei nº 6833.** Dispõe sobre a organização administrativa do magistério municipal., Santo André, 1991. Disponível em: <https://cm-santo-andre.jusbrasil.com.br/legislacao/699661/lei-6833-91>. Acesso em: 15 jan. 2018.

SANTO ANDRÉ. Câmara Municipal de Santo André. **Decreto nº 14.146.** Integram a rede Municipal de ensino e modifica a designação das escolas municipais, 27 abril 1998a. Disponível em: <https://cm-santo-andre.jusbrasil.com.br/>. Acesso em: 24 jan. 2018.

SANTO ANDRÉ. Câmara Municipal de Santo André. **Lei nº 7760.** Institui o ensino fundamental do município de Santo André, 30 de dezembro de 1998b. Disponível em: <https://cm-santo-andre.jusbrasil.com.br/legislacao/699661/lei-7760-98>. Acesso em: 10 jan. 2017.

SANTO ANDRÉ. **Anuário de Santo André 2009.** Prefeitura Municipal de Santo André. São Paulo.2009

SANTO ANDRÉ. **Anuário de Santo André 2013.** Prefeitura Municipal de Santo André. São Paulo. 2013

SANTO ANDRÉ. **Anuário de Santo André 2015.** Prefeitura Municipal de Santo André. São Paulo. 2015.

SANTO ANDRÉ. **Anuário de Santo André 2016.** Prefeitura Municipal de Santo André. São Paulo. 2016.

SANTO ANDRÉ. **Plano municipal de educação de Santo André.** Metas 20152025. Lei nº 9.723. São Paulo. 2016.

SANTO ANDRÉ. Comitê de Ética em Pesquisa de Santo André. In: (ORG) NUNES, E. L. G.; (ORG)LAPORTA, M. Z.; (ORG)JUNIOR, N. C. **Manual de instrução para o encaminhamento de protocolos de pesquisa**. São Paulo: Santo André: [s.n.], 2016. p. 29. ISBN 978-85-66046-09-0.

SCHREINER, C.; SJOBERG, S. Sowing the seeds of ROSE: background, rationale, questionnaire development and data collection for ROSE (The Relevance of Science Education) – a comparative study of students' views of science and science educations. **Department of Teacher Education and School Development University of Oslo**. 2004. Disponível em: [www.ils.uio.no/english/rose/key-documents/keydocs/ad0404-sowing-rose.pdf](http://www.ils.uio.no/english/rose/key-documents/keydocs/ad0404-sowing-rose.pdf). Acesso em: 05 jan. 2019.

SILVA, E. L. D. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4<sup>a</sup>. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 138 p. Disponível em: [https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia\\_de\\_pesquisa\\_e\\_elaboracao\\_de\\_teses\\_e\\_dissertacoes\\_4ed.pdf](https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf). Acesso em: 13 fev. 2018.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009.

SORDI, M. R. L. **A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais**, 2017.

SOUZA, A.R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

TOLEDO Jr, F. C.; ROSSI, S. C. O município e o plano nacional de educação. 2014. **Revista Controle** - Doutrina e Artigos. Fortaleza: v. 12, n. 1, p. 86-98, dez. 2014. Disponível em: <http://revistacontrole.ipc.tce.ce.gov.br/index.php/RCDA/article/view/197>. Acesso em: 30 abr. 2018.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução á pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

THURLER, Monica G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UEBERSAX, J.S. Likert scales: dispelling the confusion. **Statistical Methods for Rater agreement website**. 2006. Disponível em: <http://ourworld.compuserve.com/homepages/jsuebersax/likert2.htm>. Acesso em: 10 jan. 2019

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. 3<sup>a</sup> ed., Campinas: Papirus 2004.

VIEIRA, L. F. Obrigatoriedade Escolar na Educação Infantil. **Revista Retratos da Escola**. Dossiê Educação Infantil. CNTE. v. 5, n.9, p. 245-262, jul./dez. de 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/9/173>. Acesso em: 10 mar. 2019.

VIEIRA, K. A. L. Gestão escolar: os parâmetros sócio antropológicos. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], n. 5, dec. 2016. ISSN 1519-9029. Doi: <https://doi.org/10.22633/rpge.v0i5.9154>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9154/6034>. Acesso em: 08 mar. 2019.

ZABALZA, M. A.; CERDEIRINÃ, M. A. Z. A escola infantil como contexto de vida e de aprendizagens. **Revista Pátio: Educação Infantil**, ano 13, n. 43, abr./jun. 2015.

ZANFERARI, T.; GUILL, T. F.; ALMEIDA, M. L. P. Plano nacional de educação (2001-2011/ 2014-2024): uma análise das metas para educação superior. **EDUCACERE**: XII congresso nacional de educação. UNOESC. 2017. ISSN: 2176-1396. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24575\\_13816.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24575_13816.pdf). Acesso em: 01 mai. 2018.



## APÊNDICES A – ENTREVISTA PARA GESTORES/DIRETOR



UNIVERSIDADE  
MUNICIPAL DE SÃO  
CAETANO DO SUL



### Entrevista para os Gestores

Prezado (a) colega:

Roteiro de entrevista.

#### I – INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Sexo: \_\_\_\_\_
2. Ano de nascimento: \_\_\_\_\_
3. Cidade em que mora: \_\_\_\_\_
4. Estado civil: \_\_\_\_\_
5. Tem filhos: \_\_\_\_\_
6. Se sim, quantos: \_\_\_\_\_

#### II – INFORMAÇÕES DE FORMAÇÃO ACADÊMICA

7. Sua formação: \_\_\_\_\_
8. Tem outra graduação: \_\_\_\_\_
9. Se sim, qual: \_\_\_\_\_
10. Há quanto tempo você obteve o nível de escolaridade para desenvolver sua função hoje: \_\_\_\_\_
11. Tipo de instituição você fez seu curso superior: \_\_\_\_\_
12. O curso foi presencial, semi, a distância:
13. Possui pós-graduação: \_\_\_\_\_
14. Que área \_\_\_\_\_

#### III – INFORMAÇÕES SOBRE A CARREIRA

16. Tempo na escola: \_\_\_\_\_
17. Sempre foi diretor: \_\_\_\_\_
18. Tempo de trabalho nesta escola: \_\_\_\_\_
19. Regime de contratação: \_\_\_\_\_

## IV – INFORMAÇÕES SOBRE A QUALIDADE

### Domínio das Políticas

<b>A melhoria da qualidade da pré-escola depende de vários fatores internos e externos à escola. (Domínio das Políticas)</b>	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1. Até que ponto você concorda que o Estatuto da Criança e Adolescente ( <b>ECA</b> ) pode promover a qualidade na pré-escola?				
2. Até que ponto você concorda que a Lei de Diretrizes e Bases ( <b>LDB</b> ) pode promover a qualidade na pré-escola?				
3. Até que ponto você concorda que a <b>Emenda 59/2009</b> pode promover a qualidade na pré-escola?				
4. Até que ponto você concorda que a o <b>regime de colaboração</b> entre os sistemas <b>Federal, Estadual e Municipal</b> pode promover a qualidade na pré-escola?				
5. Até que ponto você concorda que o <b>FUNDEB</b> pode promover a qualidade na pré-escola?				
6. Até que ponto você concorda que o Base Nacional Comum Curricular ( <b>BNCC</b> ) pode promover a qualidade na pré-escola?				
7. Até que ponto você concorda que o Plano Nacional da Educação ( <b>PNE</b> ) pode promover a qualidade na pré-escola?				
8. Até que ponto você concorda que o Plano Municipal da Educação ( <b>PME</b> ) pode promover a qualidade na pré-escola?				
9. Até que ponto você concorda que as <b>Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica</b> podem promover a qualidade na pré-escola?				
10. Até que ponto você concorda que o <b>Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil</b> pode promover a qualidade na pré-escola?				
11. Até que ponto você concorda que os <b>Parâmetros Nacionais de Qualidade Para a Educação Infantil</b> pode promover a qualidade na pré-escola?				
12. Até que ponto você concorda que o <b>Indicadores da Qualidade Para a Educação Infantil</b> pode promover a qualidade na pré-escola?				
13. Até que ponto você concorda que a <b>implantação do Custo Aluno Qualidade</b> pode promover a qualidade na pré-escola?				
14. Até que ponto você concorda que alguma forma de <b>Privatização das escolas</b> pode promover a qualidade na pré-escola?				
15. Até que ponto você concorda que a <b>Formação dos Professores e demais funcionários</b> realizados pelo Centro de Formação pode promover a qualidade na pré-escola?				
16. Até que ponto você concorda que a <b>melhoria do espaço social</b> (onde a criança reside – as questões socioeconômicas e culturais) pode promover a qualidade na pré-escola?				

17. Até que ponto você concorda que <b>a avaliação do desempenho do aluno (como ocorre no Ensino Fundamental)</b> pode promover a qualidade na pré-escola?				
18. Até que ponto você concorda que <b>a garantia do direito à educação</b> pode promover a qualidade na pré-escola?				

### Domínio das Ações Escolares

<b>A melhoria da qualidade da pré-escola depende de vários fatores internos e externos à escola. (Domínio das Ações Escolares)</b>	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1. Até que ponto você concorda que o <b>Planejamento Institucional</b> pode promover a qualidade na pré-escola?				
2. Até que ponto você concorda que a melhoria das <b>condições de trabalho</b> pode promover a qualidade na pré-escola?				
3. Até que ponto você concorda que as <b>reuniões e encontros</b> podem promover a qualidade na pré-escola?				
4. Até que ponto você concorda que a <b>formação dos gestores</b> pode promover a qualidade na pré-escola?				
5. Até que ponto você concorda que a <b>Cooperação e Troca com as Famílias</b> pode promover a qualidade na pré-escola?				
6. Até que ponto você concorda que a melhoria dos <b>Espaços, dos materiais e do mobiliário</b> podem promover a qualidade na pré-escola?				
7. Até que ponto você concorda que a <b>Formação dos Professores na escola</b> pode promover a qualidade na pré-escola?				
8. Até que ponto você concorda que <b>mais verbas diretas na escola</b> podem promover a qualidade na pré-escola?				
9. Até que ponto você concorda que <b>a Liderança do diretor</b> pode promover a qualidade na pré-escola?				
10. Até que ponto você concorda que <b>a avaliação institucional</b> pode promover a qualidade na pré-escola?				
11. Até que ponto você concorda que <b>a colaboração entre gestão e professores</b> pode promover a qualidade na pré-escola?				
12. Até que ponto você concorda que <b>a negociação e a participação</b> podem promover a qualidade na pré-escola?				



## APÊNDICES B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE  
MUNICIPAL DE SÃO  
CAETANO DO SUL



Termo de consentimento livre e esclarecido

**Título da pesquisa:** Um estudo sobre a percepção dos gestores sobre a qualidade na pré-escola em escolas municipais de Santo André

**Nome do orientador:** Paulo Sérgio Garcia

**Nome do pesquisador:** Gisele da Silva Soares

1. **Natureza da pesquisa:** o(a) senhor(a) está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade analisar na percepção dos gestores, as políticas educacionais e as ações escolares que promovem a qualidade na pré-escola.
2. **Participantes da pesquisa:** os Gestores (diretores) das EMEIEFs de Santo André.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo, o(a) senhor(a) permitirá que a pesquisadora Gisele da Silva Soares utilize informações obtidas nesta entrevista para elaboração de sua Dissertação de Mestrado na Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS. O(a) entrevistado(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer tipo de prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, por meio do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade.
4. **Sobre a entrevista:** desta será gravada o áudio, com o objetivo de o pesquisador não interromper falas do (a) entrevistado (a) para anotações ou apontamentos. A pesquisadora desde já se compromete que, em momento algum, fará uso do nome

do (a) senhor(a) em sua dissertação e que manterá sigilo quanto à gravação feita e as informações prestadas. O áudio da entrevista, ao término da pesquisa, será gravado em CD e uma cópia ficará em posse da pesquisadora, que será arquivado pelo período de 5 anos a contar do término da pesquisa.

5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados coletados.

7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o(a) entrevistado(a) declara ciência de que não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo forneça informações importantes sobre as políticas educacionais e ações escolares, que possam promover a melhora na qualidade das EMEIEFs de Santo André, de forma que o conhecimento a ser construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a rede municipal de ensino da cidade de Santo André, na qual a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.

8. **Pagamento:** o entrevistado (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem.

Observação: não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### **Consentimento livre e esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura da Pesquisadora

---

Assinatura do Orientador

**Orientador:** Paulo Sérgio Garcia – Telefone para contato: (11) 97221-2271

**Pesquisadora:** Gisele da Silva Soares – Telefone para contato: (11) 99980-2019

**Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS**

Campus Centro – Rua Santo Antônio, 50 – Centro

CEP: 09521-160. São Caetano do Sul – SP

Telefone: (11) 4239-3354

## APÊNDICES C – AGENDAMENTO DAS ENTREVISTAS E DEMAIS INFORMAÇÕES

Foram selecionados 20 diretores das EMEIEFs de Santo André para serem entrevistados em suas unidades escolares, de um total da rede de 51 diretores (as) de EMEIEFs. Das 20 selecionadas nenhuma se recusou a participar da pesquisa, esta seleção ocorreu de forma aleatória. As entrevistas só poderiam ser iniciadas, após a solicitação do pedido para realizá-las na Secretaria da Educação que ocorreu em 19/02/2019, e sua aprovação pelo comitê de ética da Prefeitura de Santo André, que ocorreu somente na data de 25/03/2019. Através de uma lista de EMEIEFs e Creches com nome das escolas, diretoras, vice-diretoras, assistente pedagógica, endereço e telefone das unidades escolares, fornecidas pela Secretaria de Educação (SE), foi possível o contato telefônico direto com as diretoras nas unidades escolares, para agendamento das entrevistas, que ocorreram como segue no quadro apresentado abaixo:

**Quadro 15 – Agendamento das entrevistas e demais informações**

ENTREVISTAS <sup>8</sup>			IDENTIFICAÇÃO NA PESQUISA <sup>9</sup>	
DATA	Horário de Início da Entrevista	Duração da Gravação	UNIDADE ESCOLAR	DIRETORA
28/03/2019	10h55	9m54s	A	1
01/04/2019	20h08	22m33s	B	2
02/04/2019	8h31	28m50s	C	3
02/04/2019	9h55	9m45s	D	4
02/04/2019	11h05	9m56s	E	5
02/04/2019	17h12	16m51s	F	6
02/04/2019	18h32	12h59s	G	7
03/04/2019	13h49	18h15	H	8
03/04/2019	14h45	13m33s	I	9
03/04/2019	16h02	30m19s	J	10
03/04/2019	17h09	14m49s	K	11

<sup>8</sup> No quadro o item “duração da gravação”, significa que a gravação teve início a partir do roteiro, Apêndice A da entrevista, porém em cada entrevista, houve desde chegada na unidade escolar uma breve explicação da finalidade da pesquisa e seu intuito, apresentação do pesquisador, em sequência um registro em ata da escola, apresentação dos documentos que comprovam a autorização do comitê de ética da Prefeitura e assinatura do termo de consentimento das diretoras, entre outras, foram em média 40 minutos no total cada entrevista.

<sup>9</sup> Para garantir a confidencialidade da identidade das unidades escolares e diretoras entrevistadas, serão identificadas as unidades escolares por uma sequência de letras, e as diretoras por uma sequência numérica cada uma.



04/04/2019	9H59	18m3s	L	12
04/04/2019	10h46	22m27s	M	13
04/04/2019	11h41	16m06s	N	14
04/04/2019	13h21	16m 06s	O	15
05/04/2019	9h46	23m35s	P	16
05/04/2019	13h56	19m16s	Q	17
05/04/2019	14h52	33m37s	R	18
10/04/2019	13h29	20m58s	S	19
10/04/2019	15h43	26m33s	T	20

Fonte: Elaboração da autora (2019).

## APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS GESTORES

Quais as **DIFICULDADES** e **DESAFIOS** em promover a qualidade na pré-escola?

### Diretora 1

- **Assiduidade dos professores**
- **Alinhamento da secretaria da Educação com a realidade da escola**

### Diretora 2

- **Predisposição do Professor:** fundamental, primeiro passo não adianta fazer as formações dar os melhores materiais, se o professor não estiver aberto, vontade para fazer, não adianta nada.
- **Espaço:** o espaço pode dificultar
- **Materiais:** as matérias ajudam muito
- O número de alunos por sala, grande nº de alunos por sala, salas muito pequenas, espaço físico inadequado para quantidade de crianças.
- **Gestão:** tem que gostar para atuar na gestão, comprar ideia para trabalhar na educação infantil, como professor também, as vezes há diretores que não gostam de atuar com essa faixa etária, porque o foco maior é o ensino fundamental, por enquanto na rede. Acredito que se tiver uma base boa na educação infantil, será fundamental para se engajar no fundamental”
- **Coexistência da EI e EF** juntos no mesmo prédio, os prédios das escolas em Santo André complicam um pouco a atuação, por a educação infantil ser junto com o ensino fundamental, os prédios foram adaptados, eu sou da época do CEAR, as poucas escolas que Santo André tinha foram todas construídas para educação infantil, depois veio o ensino fundamental e esses prédios foram adaptados, as novas escolas construídas foram com ênfase no ensino fundamental e agora está voltando a educação infantil para esses prédios, na prática não temos prédios adequados nem para o ensino fundamental e muito menos para o infantil, eu sou da época de quando tínhamos poucas escolas, éramos conhecidos por nome sobrenome, data de nascimento, porque éramos poucos professores
- **Escolarização antecipada:** para educação Infantil a cobrança é muito grande, para quem não conhece a educação Infantil acha que você só está brincando, e na verdade

você está realizando um trabalho muito sério, de forma lúdica e que muitos professores do ensino fundamental, olha isso e acha que só brinca e não faz nada, a cobrança do professor da educação infantil é em pensar se eu fizer isso ano que vem ele não vai conseguir acompanhar, então acabamos escolarizando mais cedo, antecipando muitas coisas na educação infantil, por estar no mesmo prédio.

- **Transição entre EI e EF:** mudança drástica, saem da creche que convivem em espaço mais livre aberto e vão para uma sala na EMEIEFs para ficarem confinados, acho que é essa a palavra dentro da sala naquelas mesinhas, a legislação mudou, mas a maturidade biológica continua a mesma.

### **Diretora 3**

#### **São muitos na verdade**

- **Representar a escola e as famílias:** a questão do entendimento do que representa a escola, é uma grande problemática, vou te dar um exemplo de hoje. Hoje uma mãe da educação infantil chegou para a professora e disse professora você está constringendo minha filha, aí a professora, eu constringendo por que?, porque minha filha se chama Estefani (nome fictício) e você disse para ela que o nome dela começa com E, e ela ficou constringida porque ela acredita que o nome dela começa com A. Aí a professora conversou com a mãe explicando que não está constringendo sua filha, estou fazendo meu papel de ensinar, se ela tem essa dúvida, se ela não tem esse conhecimento é meu papel contribuir para que ela perceba que o nome dela começa com E, como tantas outras coisas começam com E, porém a mãe ficou insistindo que a professora estava constringendo sua filha. Então veja, de repente há uma sociedade tão doente, um conflito de direitos acima dos deveres tão grande, que as pessoas misturam tudo, quer dizer se a professora não estivesse exercendo a função dela que é conciliar informações para que a criança adquira conhecimentos, aprenda e se desenvolva ela estaria errada de verdade, porque ela estaria presente fisicamente, porém, mas ausente enquanto função enquanto pessoa, enquanto professora enquanto profissional, mas ela está ensinando e a mãe dizendo q ela está expondo a filha, agora o professor por algumas famílias, ele recebe o julgamento que não pode ensinar e quando ele corrige ele constringe, para que serve a escola então, temos uma parcela de pais fragilizados muito equivocados em proteger seus filhos e esquecem questões básicas de corrigir, orientar isso não é constringer, hoje ocorre um equívoco de conceitos.

- **Equivoco de conceitos:** você corrigir um aluno que tem dúvidas isso não é constranger isso é ensinar e de certa forma a professora se senti ameaçada, temos uma parcela de pais que estão equivocados quanto ao papel do professor e da escola, tudo se banalizou, só meus direitos e meus deveres não existem. Muitas vezes temos dificuldades com alunos mas muitas vezes a questão é familiar são as influências dos alunos, conceitos ensinamentos das famílias, que quando a criança chega na escola entra em conflito com aquele conhecimento coletivo que é na verdade nossa prática, porque ele está em um ambiente com 29 crianças, cada criança representa uma família, uma cultura, um entendimento, uma visão de mundo, e a criança traz essa visão de mundo, e ao professor cabe trabalhar com todas essas visões de mundo, de forma há levantar o que de verdade é ético, certo, errado, correto é ser solidário, prestativo desempenhar seu papel perante a sociedade.

- **Conflito de conceitos:** vem com uma ideia que não possibilita o diálogo, porque já tem com um pré-conceito que a professora ao corrigir a filha, estava constrangendo. Recai sobre a escola a correção dos erros. Por exemplo se o pai teve um ensinamento equivocado, hoje em dia se tem a visão que a cabe a escola corrigir esse ensinamento equivocado, mas as coisas não são por aí, as pessoas tem seus papeis, nós somos várias coisas, mas temos que saber discernir os papeis.

- **Fatores interligados para acontecer a qualidade na pré-escola:** precisamos ter vários fatores conspirando para termos um trabalho bom.

Por exemplo esses dias, no começo do ano letivo, recebi uma professora que seria a nova substituta, e tinha acabado de ser convocada pelo concurso, ela não tinha experiência nenhuma com sala de aula, antes trabalha como enfermeira, então o que fazer como estratégia, peguei uma segunda substituta e coloquei na sala, porque ela pegou uma sala de infantil com 30 alunos, e nós sabemos como essas crianças chegam, pelo menos 1/3 dessas crianças chegam chorando, porque para eles é uma rotina nova, o tamanho da escola impactua, a escola é muito grande, as crianças chegam inseguras, tive que fazer isso porque ela precisava de um suporte, porque precisamos amparar um profissional que chega, a pedagogia de hoje cuida no âmbito das teorias e não tem o âmbito da prática, aí se um professor recém formado ou sem experiência chega pra gente em uma escola com 46 salas de aula, temos como diretor olhar cada detalhe, você tem uma professora que não tem experiência nenhuma, no âmbito da teoria ela pode ter porque passou em um concurso, está apita a trabalhar,

mas ela chega muito frágil para ficar com 30 crianças em um começo de ano e entender toda a rotina de uma escola ,toda a lógica de aula, a necessidade das crianças na prática no dia a dia. O curso de pedagogia amplia o modo de pensar nos teóricos, na história da educação, mas ele é frágil na questão da experiência quando o profissional se depara no dia a dia, ela era uma pessoa ótima poderia ser uma profissional da saúde eficiente, mas como profissional da educação era deficitária. Quando os professores sentaram pra fazer o planejamento ela não tinha contribuição nenhuma, talvez se a pedagogia tivesse momentos práticos, ela pudesse contribuir, a formação de pedagogia hoje em dia é falha, quando na minha época tínhamos o magistério mais a graduação em pedagogia uma coisa supria a outra, somava-se a outra.

- **Dificuldades de recursos:** o município estabelece políticas, só que o município tem uma quantidade de escolas muito grande, nossa escola está recebendo muitas verbas, reparos manutenção, porém á escolas que nesse momento não está recebendo. Então a verba existe, mas hora ela é direcionada para algumas unidade escolar ora é direcionada para outra, só que na verdade a política pública devia ser que todas as escolas tivessem anualmente esse aparato, de pintura, reforma, não dá pra você cuidar de uma escola e deixa la um brinco e saber que outras não estão assim, então acabamos não tendo unicidade na rede, porque você tem que ter uma unicidade enquanto rede, ter um equilíbrio de recursos para todas as unidades escolares.

- **Mais investimento de verba direta**

- **Formação de professores**

- **Recursos de investimentos equidade para todos**

#### **Diretora 4**

- **Espaço físico:** a estrutura da escola não comporta a demanda, quadra pequena demais, espaços de uso coletivo também.

- **Armazenamento:** temos pouco espaço de depósito para armazenar materiais, que não são suficientes.

- **Manutenção:** a manutenção sempre é demorada, e as verbas diretas insuficientes para suprir essas necessidades.

#### **Diretora 5**

- **Participação das famílias:** a participação das famílias ainda é muito pouca.
- **Condições físicas mais apropriadas:** para a educação Infantil, como a educação infantil está junto com o ensino fundamental tem coisas que não são ideais para o tamanho deles, das crianças que estão chegando agora, a questão da infraestrutura

### **Diretora 6**

- **Reuniões externas/ os horários que coincidem com os afazeres na escola:** o fato da gente ter muitas reuniões externas, dentro deste contexto, esses horários acabam coincidindo com programações que temos na escola.

- **Estrutura física não comporta a demanda em alguns espaços:** a estrutura física as vezes não comporta a realização de determinada atividade porque não comporta todos os alunos no mesmo espaço.

- **Verbas insuficientes para realizar manutenção e o material pedagógico:** outra coisa que dificulta, o valor da verba que nós recebemos, segundo a visão dos gestores da escola, para fazer todas as manutenções que a escola precisaria, porque eu consigo algumas coisas da manutenção direta da prefeitura, mas não dentro das coisas que eu acho necessário e talvez mais urgente, por exemplo meu parque está destruído, algumas partes do telhado que cobre o caminho de saída das crianças está quebrado, fora que o muro do telhado fica para fora dele, quando chove, molha toda a parte de dentro. A quadra tem o telhado mais o rufo corre para dentro da quadra, a demora na manutenção, eu estou com esgoto vazando da creche para emeief, a verba que eu recebo para tratar a manutenção e o material pedagógico acaba sendo insuficientes.

- **Demora na manutenção**

- **Aproximação das famílias:** quando você consegue a aproximação das famílias para compreender o trabalho e ajudar nessa dinâmica eu entendo que a qualidade da educação fica muito melhor.

- **Porteiro:** a escola precisa de um porteiro, pois há passagens entre a creche e a emeief que não podem ficar abertas o tempo todo, colocando em risco a segurança das crianças.

- **Cozinha para funcionários:** os funcionários necessitam de um local adequado para suas refeições, pois o espaço que adaptamos é pequeno e inadequado.

**Quero apontar também os pontos Positivos:**

- **Favorece o grupo fixo**: grupo unido colabora muito no trabalho e na visão da escola ser mais coeso, mesmo grupo de professores, merendeira, perueira, grupo que gosta muito do que faz.

### **Diretora 7**

- **Relacionamento interpessoal/conflitos toma muito tempo**: o que mais emperra aqui, é o relacionamento interpessoal, muitas coisas que eu preciso resolver que nem são da minha alçada, que é necessário, uma discussão entre os funcionários, conflitos, isso toma muito meu tempo:

- **Gerencia da sala de aula/ dos conflitos da sala de aula**: outra questão são os conflitos com as crianças maiores, as vezes o professor não tem uma gerencia da sala de aula bacana, as vezes não consegue resolver sozinha e isso toma muito tempo da gestão.

- **Infraestrutura**: a questão de infraestrutura, nossa escola é muito antiga, e tudo quebra, sabe quando está tudo com prazo de validade vencido, e aí a gente fica nessa manutenção, é o que mais pega aqui.

- **Manutenção**

### **Diretora 8**

- **Infraestrutura**: no sentido de manutenção de adaptação dos mobiliários, adaptação de banheiro, foram feitas durante o processo e não antes, o maior desafio também é pedagogicamente quebrar um pouco o tradicional dos professores, achar que o infantil é preparatório, o infantil não é preparatório, tanto que a BNCC vem com os campos de experiência, o que já dá uma mexida nessa tradicionalidade. Precisamos de horários porque a escola é muito grande, para que as coisas funcionem e todos participem, nos ainda ficamos engessados nos horários, porem se tivéssemos uma escola separada para educação infantil e ensino fundamental, você conseguiria ter uma mobilidade maior.

- **Manutenção**

- **Adaptação do mobiliário/ adaptação do banheiro**

- **Pedagogia Tradicional para preparar para o EF**

- **A coexistência da EI e o EF**: dificulta trabalhar os campos de experiência, esses projetos mais abertos, esses horários rígidos que a escola tem que implantar, porque

se não a escola não flui. Porque é um desafio mais uma dificuldade gigantesca também.

- **A importância do brincar:** A gente fala uma coisa que parece chavão, a importância do brincar, brincar com o que, quando, que horas, como, isso vai ser formação para sempre na vida dos professores da educação infantil, porque parece que a gente sempre está repetindo, mas o óbvio parece que precisa ser desenhado. Que tipo de brinquedo que se compra com essas verbas, você vai em uma loja e compra um brinquedo que não dura uma semana, como você faz o uso dessas verbas para o material ser de mais qualidade isso é um desafio para um monte de gente, diretores.

- **Adaptação para deficientes:** quais são as adaptações que a gente tem?, até de infraestrutura de parque, você tem um cadeirante de 4 aninhos, ele vai brincar de que no parque?, nos só pensamos nisso na política atual, quando o aluno chega na escola e essas coisas precisam ser antecipadas, a prefeitura muda a regra no meio do caminho aí as coisas vão se perdendo, se perdendo, aí chega uma hora que não consegue mais planejar, desenvolver.

- **Infraestrutura do parque** principalmente para alunos com deficiência.

### Diretora 9

- **Espaço coexistência da EI e EF:** Acho que principal é o espaço, ele é fragilizado, por estar junto. Eu acredito no espaço separado de fundamental e infantil, eu acredito que deveria ter um espaço voltado totalmente para educação infantil. Isso fragiliza o atendimento, a qualidade porque você acaba dando mais cara de fundamental para a escola do que do infantil, até mesmo da questão de recepcionar, de tudo nê, é um outro mundo e os nossos alunos mereciam esse mundo, dos professores voltados para a educação infantil, acho então que isso é um problema um desafio uma dificuldade.

- **A questão das formações,** não são todos que abraçam se envolvem, as formações dentro da escola, são mais preparadas para esse envolvimento, falta envolvimento de profissionais na questão de formação, buscar novos conhecimentos.

- **Falta de envolvimento**

- **Atribuição junto da EI e EF:** um ponto que também a gente sofre, a questão da atribuição ser os dois juntos, o infantil e fundamental, como o professor atribuí a escolha em questões pessoais, por exemplo atribui uma turma só porque é no período da manhã independente se é infantil ou não, pega o infantil, pensando em distribuir



essa carga porque estão em duas redes e acham que será um pouco mais tranquila, e acaba escolarizando as crianças de um jeito que eu não concordo.

### **Diretora 10**

- **Restrição do uso de verbas:** a questão de restringir muitas vezes o uso da verba, eu entendo que isso tudo como verba pública, não seja roubada, não seja desviada, mas essa burocracia acaba truncando nossa vida, a história de cheque muitas vezes não compramos alguma coisa porque naquele lugar que é mais barato não aceita cheque, e a gente só trabalha com cheque, essas coisinhas me incomoda bastante.

- **Famílias não entendem a importância da educação:** temos o grande desafio de fazer com que as famílias entendam a importância da educação, porque acho que eles estão perdendo, não enxergam mais, eles confundem as coisas.

- **Estrutura física/ estética/ manutenção:** para a qualidade na minha cadeira de gestora, gostaria muito de ver uma escola bonita, porque acho que isso atrai, as crianças, tem um prazer em usar os espaços, até por a gente lidar com crianças carentes, que talvez não tenha essa beleza na casa, então vir aqui é meio que um oásis, e nós temos muita dificuldade de manter essa escola, porque não somos nós diretamente que fazemos isso, a gente depende de alguém pra fazer isso, essa dependência, que talvez se tivéssemos mais liberdade, mais dinheiro, você reforma a escola conforme a necessidade que temos. Por exemplo, temos um parque muito pequeno, compramos mais alguns brinquedos, mas não podemos pagar ninguém para instalar porque a prefeitura faz esse tipo de serviço, eu não posso chamar ninguém para instalar e estamos desde novembro de 2018 esperando instalar, sendo que agora estamos em abril de 2019, essa morosidade no órgão público me incomoda profundamente.

- **Morosidade do órgão público**

### **Diretora 11**

Eu penso que o desafio principal é conseguir acolher a comunidade, primeiramente é trazer a comunidade pra dentro da escola de maneira saudável, para quando você precisar da comunidade, eles estejam disposto a ajudar, e eu falo nos pequenos detalhes mesmo, na ajuda de manutenção, de organização, de observação durante a semana e finais de semana, ter esse cuidado da escola.

- **Acolhimento da comunidade:** trazer para dentro da escola de uma maneira saudável.
- **Mobiliário** específico para educação Infantil: a gente tem porém, nem sabe o que cabe pra um de 3 anos, cabe para um aluno de 5 anos, aí é onde tem a falha, eu penso que a dificuldade maior é contemplar toda as faixas etárias, da educação infantil com mobiliário, com materiais diferenciados, com jogos.
- **Materiais** e jogos específicos
- **Estrutura** do espaço
- **Horário de saída da ed. Infantil com as aulas em andamento do EF** e também o horário do café. Uma dificuldade hoje é a divisão de saída da educação infantil e com ensino fundamental. A educação infantil sai as 17h e o fundamental as 18h, porém o horário que os pais vêm buscar o infantil é o horário de café do fundamental, aí mistura os pais vindo buscar as crianças e indo pro refeitório. Mas vou colocar em uma reunião formativa que vamos ter com os pais a sugestão de realizar a saída por outro portão para não acontecer esse congestionamento próximo a merenda.

### **Diretora 12**

Dificuldade é a quantidade de alunos, se a gente tivesse mais verbas diretas na escola, seria muito melhor para direcionar as necessidades da escola. A formação externa a escola, não ser em período de trabalho, por exemplo, muitas vezes as professoras tem duas redes e para elas participarem da formação que eu acredito auxiliar na qualidade, o ideal que fosse no horário de trabalho, mas isso seria uma questão mais estrutural, ter pessoas para cobrir o tempo que este profissional está em formação. Aqui o grupo é muito bom, dialogam bastante por isso não temos dificuldades na interação da EI e EF. Temos um desafio cotidiano da inclusão, precisamos de mais recursos humanos.

- **Quantidade de alunos**
- **Mia verbas diretas**
- **Formação dentro do horário de trabalho/ remanejamento de pessoas para cobrir a saída do professor**
- **Inclusão de mais recursos humanos na escola para trabalhar com deficientes**

### **Diretora 13**

Primeira coisa é a implantação da educação infantil dentro da escola que é de ensino fundamental. O ambiente, ter que adaptar a escolar para a faixa etária, por exemplo essa escola era estadual foi municipalizada, ela não tem cara de educação infantil, eu não tenho nada de educação infantil aqui, eu não tenho um banheiro para educação infantil, a merenda, o balcão a altura, o mobiliário, os horários são diferentes, tenho que atuar de um jeito na educação infantil e outro no fundamental, são duas escolas em uma.

Outra dificuldade são as formações para educação Infantil que são mais escassas, o fundamental já tem um pensamento científico elaborado, com o currículo é agora que começaram a se pensar na educação infantil. O professor que está na educação Infantil ainda tem a mentalidade do fundamental, apesar de se aperfeiçoar na faculdade para a pré escola, os pais, os responsáveis da educação infantil tem uma outra visão o que atrapalha muito também, eles acham que a educação infantil, não sei se pelo fato delas estarem dentro de uma escola de ensino fundamental, eles querem que seja trabalhado no mesmo estilo do fundamental, ou outros pensam ele vai pra escola só pra brincar então pode faltar, não tem problema se é pra brincar, brinca em casa, essa visão diferenciada de muitos não levaram a sério a educação Infantil atrapalha a qualidade do atendimento.

A questão do material voltado, adequado para EI, a questão das verbas também.

Vejo que os professores tem dificuldades para elaborar uma lista de materiais para trabalhar com a educação infantil, o concurso de entrada na prefeitura ser o mesmo, sendo que o perfil do funcionário tem que ser diferente.

A questão da pesquisa, por exemplo, nós temos as referências, mais precisamos de mais conhecimento científico nessa faixa etária, as próprias universidades deixam a desejar para formar o profissional para atuar na prática.

Na minha época de formação a gente nem ouvia sobre educação infantil, falta conhecimento científico aplicado na prática, eu aprendi dando aula a lidar com a educação infantil.

- **Implantação da EI e EF sem adaptar para faixa etária**
- **Adaptação do banheiro, merenda, balcão altura**
- **2 escolas em uma**
- **Poucas formações para EI**
- **Família com visão diferente do que é a EI**
- **Falta de Material voltado para EI**

- **Dificuldade em adaptar materiais**
- **Conhecimento científico para essa modalidade**

#### **Diretora 14**

A EI e EF no mesmo espaço, apesar de ser rico, tanto pra um quanto pra outro, eu vejo que também dificulta, porque ele não é um ambiente preparado para educação infantil. Então a gente tenta prepara-lo para a EI, mas ele é UM AMBIENTE DE EMEIEF, então muitas vezes atrapalha o funcionamento da educação infantil, porque até os horários, a rotina, o brincar, a merenda, e o mobiliário, é diferente. Esse ano mesmo tive uma sala de infantil que o mobiliário era do fundamental, porque de manhã funcionava o fundamental e a tarde o infantil. Então tive que mudar tudo, então isso é algo de bastante dificuldade. A concepção é diferente eu sou uma diretora para o infantil e outra para o fundamental, outra questão quando uma criança com a mesma idade está em um espaço de creche ela é criança, quando uma criança da mesma idade está dentro da EMEIEF, acaba-se escolarizando-a. Tem essa postura que muda, pela comparação com os maiores. Por exemplo, acabamos de cantar o hino nacional e as turmas de 4 e 5 anos tem que ficar junto com os maiores, com a postura de hino, então isso é ruim eu não sei dizer até que ponto é bom ou ruim, só avalio que o infantil na EMEIEF é escolarização. O desafio então é pensar na escola para eles (EI), nós temos um problema à tarde, na hora que eles saem às 17h00, eles se chocam na hora e as professoras do fundamental reclamam, aí eu falo pra elas nós vamos nos adequar ao infantil, e não o infantil vai se adequar a gente, então nós vamos mudar o horário de café e vocês vão fechar as portas de vocês na hora da saída.

- **EI e EF no mesmo espaço:**
- **Ambiente não é preparado para EI:**
- **Rotina e materiais diferentes**
- **Mesma idade dentro da creche e dentro da EMEIEF: na EMEIEF percebe-se que escolariza mais cedo**
- **Pensar na escola para EI**
- **Saída da EI passa pelo café do EF:**

#### **Diretora 15**

Para ter qualidade mesmo todos tem que vestir a camisa

O que eu acho mais significativa a rps é separado, então os professores da EI tem um horário de RPS e o fundamental outro, então quando você vai pensar em uma atividade coletiva o pensamento é fragmentado, nas RPS eu penso no infantil e levo para o fundamental, eu penso no fundamental e devolvo para o infantil, isso é o principal. As outras coisas questão de mobiliário, a gente vai se adequando, porque no magistério a gente faz magica nê, então a gente vai contornando isso. O planejamento separado é o que dificulta mais na prática.

A questão dos espaços, por exemplo, eu queria ter uma brinquedoteca, pensada, organizada, mas poxa eu não tenho espaço e faço uma brinquedoteca no pátio, onde se tem barulho e fica bagunçado, por mais que o professor queira observar o aluno dele, vem o barulho da merenda e ele não consegue observar o que ele fala com o amiguinho, para cada espaço precisamos de um lugar específico. No infantil que tem muito da brincadeira simbólica, se o professor não está atento a escuta ele perde.

**- RPS separado EI e EF: pensamento fragmentado**

**- Planejamento separado:**

**-Espaços voltados para a faixa etária:**

### **Diretora 16**

Primeiramente temos desafios estruturais, a estrutura da escola que precisaria melhorar mais nessa condição de tratamento com os pequenos, por exemplo, um banheiro exclusivo para eles que não temos. Adequação de algumas coisas como mobiliário dentro da escola, nem tudo ainda está adequado, precisa ter um pensamento voltado para essa faixa etária, as mesas da merenda, talvez um refeitório mais alegre, colorido, voltado para o tamanho e a idade deles, precisamos de um sanitário pequeno porque as crianças não alcançam. Temos questões com os pais também que não entendem de as crianças criarem sua própria autonomia, por exemplo alguns pais querem ficar entrando na escola o tempo todo, alguns querem entrar até a sala, no ambiente da escola mesmo tendo passado o período de adaptação, sentimos que alguns querem vigiar, querendo olhar até a criança entrar na sala, talvez isso seja o medo da violência, do que se vê na TV, deixem eles inseguros com medo. Os pais e todos querem mais segurança no portão, precisamos de porteiro também, os pais ficam preocupados com a segurança.

E algumas questões de orientação também quanto ahh, eu falo que teria que ter escolas de país mesmo, pra eles saberem lidar com algumas situações, e a criança

acaba sendo as vezes desrespeitosa com a professora ou com os funcionários, porque falta algumas coisas que vem de casa.

- **Estrutura: melhorar o tratamento com os pequenos, banheiros compatíveis**
- **Adequação de mobiliário**
- **Pensamento voltado para faixa etária:**
- **Refeitório;**
- **Pais e famílias criarem autonomia; querem entrar na escola**
- **Mais segurança; PORTEIRO**
- **Escola de pais:**

### **Diretora 17**

Nós temos aqui na escola um trabalho muito fechadinho entre a educação Infantil e Ensino Fundamental, TEMOS MUITOS MOMENTOS DE TROCAS com os alunos mais velhos integrando com os alunos mais novos, por exemplo os mais velhos fazerem uma leitura para os mais novos. Essa escola é muito acolhedora, inclusiva, a maioria do meu grupo são efetivos, lotados e com tempo de casa. A estrutura da escola colabora com esse entrosamento, os espaços que temos são adequados para as crianças.

O que precisa aperfeiçoar é o material oferecido para a EI, os recursos materiais precisam ser melhorados, nossa escola é privilegiada enquanto recursos estruturais, eles são fantásticos, enquanto experiência que tenho de outras unidades de ensino.

- **Mais momentos de trocas/ integração EI e EF:**
- **Material mais específico para os professores:**
- **Recursos materiais para essa faixa etária:**

### **Diretora 18**

Na realidade o que eu penso que é muito importante pra organizar tudo isso, são as políticas públicas, se você parte desse princípio se você tem, esse apoio, algumas coisas acontecem, isso é uma base. A importância também da secretaria de educação no apoio também, por exemplo no que é decidido lá, porque se decide-se lá depois vem pra escola, então deve-se ouvir mais quem está dentro da escola. Muitas vezes é resolvido lá e a gente executa aqui, nem sempre as coisas vêm com antecedência, é tudo pra ontem.

Também temos muitas reuniões externas, o que atrapalha na rotina, e na assistência aos professores.

A manutenção da escola, segurança.

Nós deveríamos ter um conhecimento do funcionamento e das decisões.

Ideias de como manter a segurança na escola, a política pública tem que ser feita em cima do que precisamos, e não ao contrário.

A prefeitura teria que ter uma empresa que realiza a segurança, deveria ter uma verba direta para a segurança.

E a questão de poder escolher a empresa que vai fazer a manutenção da escola, porque o diretor teria uma visão mais crítica, estaria em cima para o serviço ser de qualidade.

**- Importante são as políticas públicas**

**- SE ouvir o que a escola precisa**

**- Muitas reuniões fora da escola**

**- Manutenção da escola**

**- Segurança**

**Verba direto para segurança:**

**- Conhecimento das decisões da SE**

### **Diretora 19**

Uma das maiores dificuldades que eu encontro é a falta de professores, a falta de professores interfere diretamente na qualidade do trabalho junto com as crianças, infelizmente aqui eu tenho uma rotatividade muito grande de faltas. Eu acho que a influência dessas faltas é por conta do comprometimento, a escola não é central, porém a maioria dos funcionários moram em torno, perto da escola e mesmo assim faltam, eu acho que infelizmente enquanto funcionalismo público as pessoas não vestem a camisa, eu acho que falta compromisso, porque assim eu tenho professores por exemplo que quando vão faltar nos avisam com antecedência, mas eu tenho professor que de manhã hoje eu não vou, tô de atestado, vou fazer um Pj, e se percebe que é frequente as mesmas pessoas, todos nós temos nossa vida pessoal, e a gente tem nossas organizações de vida pessoal, enfim compromissos, agora o problema é quando você percebe que a pessoa não está vindo, não está vindo, e assim a gente conhece o grupo que a gente tem, e infelizmente a gente acaba conhecendo pessoas de outras unidades por conta da rotatividade. Uma das questões

que eu aponto também é essa grande rotatividade que nós temos todos os anos na rede. Final de ano troca de professor. Quando a gente tá em uma escola que já está a alguns anos, você conhece a comunidade, você conhece a clientela, as famílias, o bairro, assim você tem condições de fazer um trabalho bem melhor, porque você sabe até que ponto aquele lugar é capaz de te responder, aquelas pessoas são capazes de colaborar, então quando a gente passa um tempo maior dentro da casa, a gente conhece melhor o espaço que a gente tem. Por conta do serviço público municipal na questão de lotação, todo ano a gente tem essa troca, e tem professores que a gente sabe que gostaria de ficar permanecer, e não conseguem, eu acho que isso é uma questão que é uma grande dificuldade e também um grande desafio, não só para a pré escola, aqui na nossa rede acredito ser um fator. Por mais que tenhamos os professores que ficam, mais velhos de casa, ainda sim temos professores que saem entram, então você nunca tem um grupo fechado, diferente do particular, porque no particular é um ou outro que sai, por problemas enfim, mas você tem geralmente o grupo de professores na sua mão, e ano a ano você tem aquela evolução pedagógica, evolução em todos os sentidos vai acontecendo, tanto os professores em relação aos alunos, quantos a equipe gestores em relação aos professores, as crianças mudam, as crianças crescem mas a comunidade permanece. O que falta aqui no prédio é os espaços externos, a escola é muito grande, tem muitos espaços, mas uma área externa por exemplo como parque deixa a desejar, porém o parque está em vias de ser instalado, por conta de uma parceria com o estado, atrás da escola tem um piscinão, e a prefeitura só pode finalizar o parque depois que o estado concluir a obra.

**- Falta de professores e comprometimento**

**- Rotatividade na rede**

**- Muitas faltas**

**Final de ano muitas remoções pelo sistema ser anual**

**- Não ter um grupo fechado**

**- Não ter parque**

**Diretora 20**

Eu acho que são algumas coisas, uma delas a principal é as verbas da escola, o dinheiro que a gente recebe deveria ser mais pensando no aluno, não que você vai arrumar uma lâmpada é em benefício do aluno é, mas eu vejo que não estou investindo na educação e sim na manutenção. A minha dificuldade nesses anos que



estou aqui, é isso, porque gastamos mais com outras coisas e não com o aluno. Porque eu poderia gastar com o parque, com jogos, materiais diversos, uma lousa, Datashow, mais coisas mesmo para as crianças e na qualificação e recursos nas aulas dos professores e dos alunos. E o que a gente gasta muito ultimamente é a manutenção, os prédios, a fiação são muito velhas, antigas, isso emperra muito o trabalho das professoras, por exemplo dia de cantar o hino, ou uma atividade com som na quadra, vai pegar o som, vai ligar, o cabo não funciona, a tomada não funciona, tem que trocar de lugar, aí já se passou meia hora, essa é uma dificuldade enorme. Aqui também sofremos com o questionamento dos pais, tempos uma comunidade diferenciada que está em cima, cobra, porém eles não tem ideia de como funciona ou o que são as políticas públicas, então um exemplo, eles veem o parque que está quebrado e não querem nem saber quem é que arruma, se tem verba da escola ou não tem, eles querem arrumado, e a gente sofre muito com isso, porque tem pedidos de anos, que não é feito, porque é muito morosa a manutenção. Tem que ser realizado uma manutenção com frequência e também modernizar um pouco as salas com Datashow, internet, mas tudo isso com segurança, que é muito importante. Não sei quais dos dois vem primeiro a segurança ou a manutenção e modernização, essa escola em particular é muito aberta, depois do massacre em escola que passou na mídia, os pais querem um porteiro para cada escola, os pais não entendem que isso não depende da diretora da escola, é uma coisa do sistema. Eu coloquei câmera, mas a gente não pode barrar quem entra na escola, é uma reclamação nossa, da comunidade, dos professores, porque ficamos em RPS até de noite, aqui fica tudo escuro, é preocupante. Quando tinha porteiro na escola, eu achava maravilhoso, porque esse porteiro além de controlar a entrada, ele também ajudava nos serviços gerais de manutenção básica, por exemplo queimou uma tomada, o fio do ventilador que soltou, é uma coisa que não precisa de muita manutenção, e demora se for solicitado para vir alguém da prefeitura, e muitas vezes os professores ajudam a arrumar e nós não temos braços para tudo isso no dia a dia. Quando as pessoas de fora, quando vão fazer uma entrega ou fazer um serviço, perguntam se podem fazer de fim de semana, aí respondo que não dá não tem quem fique aqui, ai perguntam se não tem porteiro ou caseiro, porque nas escolas do estado tem caseiro, e se for ver o que se gasta em algumas escolas com a manutenção do vandalismo, talvez pagar um caseiro seria uma solução para proteger as escolas que mais são afetadas por arrombamentos e vandalismos. É um trabalho muito solitário, nosso papel é esse. Foi

perguntado se seria interessante uma formação voltada para as diretoras: seria muito interessante eu concordo que não temos formação nenhuma para nós, somente tivemos uma vez com o mind lab, nada voltado para o nosso dia a dia, somente orientações e respondemos por muitas coisas burocráticas, somos responsáveis por dinheiro e se não feito dentro das leis, somos responsabilizadas criminalmente. E também pensando na pré escola um desafio maior que temos, que pesa muito pra gente também saber lidar com as famílias das crianças, que elas sempre tem direitos mas não deveres, estou falando da pré escola mas se estende para o fundamental também, as famílias são cheias de direitos, mas deveres nenhum, são detalhes que acontecem no dia a dia que você percebe o quanto é absurdo, vou te dar um exemplo, ontem eu sai daqui as 19h40, a aula termina as 17h55, ficaram dois alunos irmãos, eu tinha 6 números de telefones e não conseguia contato com a família, enfim consegui contato com uma tia que ficou bem brava de ter que vir buscar as crianças, porque ela não sabia aonde estava a mãe, e a mãe também não deu notícias, resumindo a história, ela veio de um bairro longe, porque a comunidade aqui é toda espalhada, demorou muito tempo, chegou às 19h40. Eu gentil disse a tia, que isso não pode acontecer mais, eles saem as 18h00, eles estão chorando, com fome, se eu não conseguisse falar com ninguém eu teria que ter chamado a GCM, o conselho tutelar, mas eu não queria que as crianças passassem por esse constrangimento, então ela ficou muito brava comigo, porque ela não tinha culpa, porque era obrigação da escola ficar com as crianças mesmo depois do horário. Então são esses detalhes dos pais que não participam da vida do filho e delegam tudo a escola, isso está cada dia pior. E a gente conversa com os pais todos os dias, temos reuniões com os pais direto, nos damos o nosso melhor.

**- As verbas da escola deveriam ser utilizadas com os alunos e não com a manutenção**

**- Manutenção pôr a escola ser muito velha**

**- Segurança e porteiro**

**- Famílias**