

## Concepções de diretoras de pré-escola sobre gestão na Educação Infantil

### Preschool principals' conceptions about Early Childhood Education management

DOI:10.34117/bjdv7n2-302

Recebimento dos originais: 02/01/2021

Aceitação para publicação: 17/02/2021

#### **Renata Boiatti Migliorança Galisteu**

Mestre em Ensino e Processos Formativos pela Universidade Estadual Paulista  
Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto, SP, Brasil  
Rua Cristóvão Colombo, 2265, São José do Rio Preto, SP, Brasil – 15054-000  
E-mail: renatabmgalisteu@gmail.com

#### **Maévi Anabel Nono**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos  
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Letras e Ciências  
Exatas (Ibilce), câmpus de São José do Rio Preto  
Rua Cristóvão Colombo, 2265, São José do Rio Preto, SP, Brasil – 15054-000  
E-mail: maevi.nono@unesp.br

#### **RESUMO**

No Brasil, a gestão da Educação Infantil pelos municípios ainda é pouco investigada. O mesmo ocorre com a atuação das equipes gestoras das instituições que oferecem essa etapa da Educação Básica para as crianças de zero a cinco anos de idade. Entretanto, apesar de poucos, os estudos existentes já revelam que o cargo de direção assume fundamental importância na tomada de decisões que terão impacto na garantia da qualidade do trabalho realizado nas creches e pré-escolas devendo, portanto, ser foco de mais pesquisas. Neste artigo, são apresentados dados de pesquisa que teve como sujeitos diretoras de pré-escolas e que objetivou investigar concepções das gestoras sobre sua atuação e rotina na gestão das instituições escolares. Os dados foram coletados por meio de entrevistas. Os resultados sugerem que as diretoras atendem a demandas diárias que seriam de atribuição de profissionais das áreas administrativas e de funcionamento do estabelecimento, sem ter tempo para se dedicar a questões que viabilizem, nas pré-escolas, um trabalho de qualidade com as crianças pequenas, essencial para a promoção de seu desenvolvimento integral. Lacunas nas concepções dos sujeitos sobre gestão democrática, infância e identidade da Educação Infantil revelam a necessidade de programas de formação inicial e continuada que focalizem as especificidades da gestão na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Pré-escola, Gestão.

#### **ABSTRACT**

In Brazil, the management of Early Childhood Education by the municipalities is still little investigated. The same occurs with the performance of the management teams of the institutions that offer this stage of Basic Education for children from zero to five years old. However, in spite of being few, the existing studies already reveal that the position

of management assumes fundamental importance in making decisions that will have an impact on the quality assurance of the work carried out in daycare centers and preschools and should, therefore, be the focus of further research. In this article, research data are presented that had as preschool principals as subjects and aimed to investigate the managers' conceptions about their performance and routine in the management of school institutions. The data were collected through interviews. The results suggest that the principals meet the daily demands that would be attributed to professionals in the administrative and operating areas of the establishment, without having time to dedicate themselves to issues that enable, in preschools, quality work with young children, essential for the promotion of its integral development. Gaps in the subjects' conceptions about democratic management, childhood and the identity of Early Childhood Education reveal the need for initial and continuing education programs that focus on the specificities of Early Childhood Management.

**Keywords:** Early Childhood Education, Preschool, Management.

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a gestão da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é atribuição dos municípios, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Essa etapa, que envolve o atendimento das crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas, com função sociopolítica e pedagógica definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), traz diversos desafios para as prefeituras como, por exemplo, o oferecimento de vagas em número suficiente para o atendimento de toda a demanda, a manutenção de escolas com espaços e tempos adequados para o desenvolvimento integral da Primeira Infância, a contratação de professores com formação condizente com a complexidade da docência nessa etapa.

Os municípios assumem a gestão das escolas de Educação Infantil ao mesmo tempo em que essa etapa ganha destaque como fundamental no desenvolvimento integral das crianças pequenas. E, apesar da importância dessa gestão para o estabelecimento de uma Educação Infantil de qualidade, há, ainda, poucos estudos que focalizem como as prefeituras brasileiras têm conduzido essa etapa da Educação Básica (CORREA, 2018). É possível apontar a existência de um conjunto de normativas e documentos oficiais que definem a identidade da Educação Infantil no Brasil e que servem como norte para os gestores municipais organizarem e gerenciarem essa etapa em suas cidades. Recentemente, podemos citar, por exemplo, a publicação do documento "Parâmetros nacionais de qualidade da Educação Infantil" (BRASIL, 2018) que teve como público-alvo os gestores de secretarias de Educação, além de gestores das unidades e professores. No documento, destaca-se que "Uma gestão comprometida com a garantia dos direitos

das crianças de 0 a 5 anos organiza, de maneira democrática e transparente, o acesso, a oferta e a matrícula na Educação Infantil” (p. 27) e são apontados 30 parâmetros de qualidade relacionados à gestão dos sistemas e redes de ensino. A questão que ainda se coloca é de como os municípios têm conseguido lidar com a legislação da Educação Infantil e com as políticas para a educação das crianças pequenas.

Da mesma forma que a gestão dos municípios é pouco investigada, também a gestão das creches e pré-escolas carece de mais pesquisas. Nas unidades escolares, sabe-se, por exemplo, que o cargo de direção assume fundamental importância na tomada de decisões que terão impacto na garantia da qualidade do trabalho realizado nas creches e pré-escolas (CAMPOS *et al.*, 2012) devendo, portanto, ser foco de estudos que tratem das especificidades da gestão nesses ambientes escolares. De acordo com Mello (1998 *apud* FERNANDES; CAMPOS, 2015),

[...] existe a necessidade de estudos desse tipo, na medida em que a rotina atribulada e as exigências e demandas do cargo de gestor exigem uma formação que garanta competência para lidar com as dimensões administrativas, pedagógicas e financeiras da instituição, assim como a capacidade para compreender o contexto político e social em que a instituição está inserida e a habilidade para a organização de suas tarefas, de modo que não seja absorvido pelas atividades burocráticas (p. 162).

Alguns estudos recentes que focalizam diretoras de escolas de Educação Infantil revelam dados importantes sobre essas profissionais. Ferreira (2016) investigou a atuação de uma diretora de uma escola pública de Educação Infantil de um município da microrregião de Ribeirão Preto, SP, e constatou que suas práticas careciam de fundamentação teórica e legal. Na escola sob sua gestão, prevaleciam ações que desconsideravam as crianças como centro do planejamento curricular e que se distanciavam da identidade das creches e pré-escolas hoje presente em estudos e na legislação. A pesquisadora destaca o não oferecimento de formação continuada para a diretora por meio da Secretaria Municipal de Educação. Em outro contexto, pesquisa realizada por Galdino (2016), em um município com histórico de investimento na formação continuada das diretoras de escolas de Educação Infantil, evidencia uma preocupação dessas profissionais em realizar um trabalho com foco na criança e em superar práticas que desconsideram o protagonismo infantil, além de um conhecimento das especificidades da Educação Infantil elencadas nas normativas brasileiras.

Neste artigo, apresentamos parte dos dados de uma pesquisa que focalizou concepções de diretoras de pré-escolas. O estudo mais amplo, realizado em 2017-2019,

sinalizou a importância de que sejam consideradas as especificidades da gestão das escolas de Educação Infantil na formação inicial e continuada de seus diretores. No recorte aqui relatado, destacamos o que as gestoras pensam sobre si mesmas e sua rotina nas instituições escolares.

## 2 A PESQUISA E SEUS RESULTADOS

Participaram deste estudo, de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), sete diretoras de pré-escolas públicas de um município de médio porte do noroeste paulista. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas (GIL, 2008) realizadas com cada sujeito, em janeiro de 2018, nas dependências das instituições escolares em que atuavam. Objetivou-se investigar a rotina das gestoras (atividades que exercem, dificuldades e facilidades para exercê-las, relações que estabelecem com funcionários, docentes, famílias e crianças) e o que elas dizem sobre si como diretoras da Educação Infantil.

Sobre as atividades que exercem nas pré-escolas, as diretoras responderam:

*Abertura e fechamento dos portões, recebimento de alunos e familiares, ronda pela escola para observar o pessoal e ver se tem problemas. Preciso checar e-mails para verificar se há orientações, reuniões; faço leitura de Resoluções, solicito manutenção e consertos, atendo professores, se precisar; eu troco ideias, faço visitas nas salas de aula e no pátio (D1).*

*Faço trabalho burocrático, porque meu agente administrativo é limitado; a primeira coisa que faço na escola é ir até a secretaria, faço ofícios, ele não faz nada sem me perguntar; atendo reclamações de pais, cuido da infraestrutura, merenda, funcionários, etc. Cuido de muita coisa (D2).*

*O diretor não tem rotina, ele pode até tentar fazer, mas não tem. Verifico as condições do prédio, atendo pais, professores, faço formação; tentamos ter uma rotina, mas acabamos fazendo o que é mais urgente. Exemplo da água (D3).*

*Chego bem cedo na escola, às 6h50min, recebo os alunos, vou nos espaços para verificar se está tudo bem. Na entrada, os pais querem orientações, atendemos. Vou fazendo coisas da rotina, algumas demandas que a SME solicita, converso com a coordenação para organizar os horários com os professores, atendo pais, funcionários, organizo as reuniões (pais, professores, funcionários), APM, conselho de escola (D4).*

*Chego na escola e a primeira coisa que faço é verificar todos os funcionários, vejo se está faltando alguém para pedir a substituição; depois, visito as salas de aula, vejo como as crianças estão, como os professores estão trabalhando, vou até a cozinha, verifico se está tudo em ordem, verifico algum e-mail (D5).*

*Desde a rotina de secretaria (tenho um agente administrativo) e direcionamentos de pessoal, todas as áreas, cozinha, limpeza, entrada, saída; eu abro e fecho a escola (D6).*

*Atendimento ao aluno, professores, leitura de documentos, leitura de e-mails, atendimento aos pais, reuniões com a equipe, com os pais, de conselho de escola, APM, intersetorial (D7).*

De modo geral, é possível notar que as atividades rotineiras das diretoras envolvem situações diversas relacionadas ao bom funcionamento da escola. Aspectos relativos ao acompanhamento das práticas docentes não são, aparentemente, priorizados, ficando, como sugerem as respostas, em segundo plano diante das inúmeras demandas diárias. Borges (2015) aponta que:

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

Parte das atividades elencadas pelas diretoras seriam de responsabilidade de outros funcionários. D1 e D6, por exemplo, informaram que precisam abrir e fechar a escola. Isso nos permite questionar as condições de trabalho em que as gestoras atuam, acabando por incorporar funções de zeladoria em vez de exercerem apenas uma função de auxílio em relação à manutenção do prédio escolar, de acordo com as atribuições de seu cargo. Nas atribuições do Diretor de Escola apontadas pelo documento do município pesquisado, o gestor deve zelar e coordenar essas ações, e não as exercer, como disseram fazer as participantes da pesquisa. Todas as gestoras afirmaram que realizam funções de zeladoria. Estudo realizado por Galdino (2016) também evidenciou que as diretoras de escolas de Educação Infantil possuem uma sobrecarga de atividades que não se constituem de atribuições inerentes ao cargo de direção, mas que são por elas realizadas pela falta de recursos humanos nas instituições. A esse respeito, Mello (2014) afirma:

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

A rotina é necessária no contexto escolar; contudo, a falta de momentos para o gestor parar para pensar pode acarretar uma total ausência de criatividade, promovendo, assim, um trabalho desprovido de sentido e de prazer, que pode repercutir em ações mecânicas e sem enfoque educacional. Isso pode levar à visão do Diretor de Escola como apenas um administrador escolar, desconsiderando a sua importância para os processos de gestão democrática e de compartilhamento das ações dentro da instituição escolar.

Os sujeitos da pesquisa foram questionados sobre as atividades da direção escolar consideradas por eles como de extrema importância para o bom funcionamento da escola. Percebe-se, nas respostas das participantes, que quatro em sete sujeitos consideram importantes as atividades em que acompanham e dão apoio aos professores. D4 vai mais além, afirmando que é necessário acompanhar tudo, todos os serviços. Pode-se constatar aí não só a percepção da necessidade do acompanhamento ao professor como fator determinante nos processos de manutenção do bom funcionamento escolar, mas também o princípio de gestão democrática efetiva.

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

Essa pergunta nos remete à próxima questão feita aos sujeitos, que diz respeito à percepção que as participantes têm de si mesmas enquanto gestoras da pré-escola. Com base nas respostas, constata-se que elas compreendem seu papel de mediadoras; no entanto, as situações difíceis vividas no dia a dia causam um desgaste muito grande:

*Eu me sinto, muitas vezes, um bombeiro, que fica apagando incêndios que vão surgindo, porque eu entendo que, na rotina de uma escola, vão acontecendo imprevistos que o gestor está lá para atender; mas, ultimamente, estão surgindo situações dentro da escola... e a demanda da escola mesmo, que a gente precisa atender; acabamos não conseguindo, porque a gente fica socorrendo problemas que não deveriam ser da escola (D1).*

*Estou vivendo um momento muito difícil, com duas unidades; a escola ficou grande demais, com problemas de infraestrutura, prédio antigo e sempre com falta de material humano, estagiários, falta de funcionários na limpeza, merenda, falta na secretaria; não tenho inspetor de alunos, o inspetor é um ASG [Agente de Serviços Gerais] (D2).*

*Acho que a palavra seria articulação, articular todas as áreas da escola para que as coisas aconteçam; articulador de ações (D3).*

*O diretor precisa ser um facilitador, para tornar as coisas possíveis, claras, para que as coisas aconteçam da melhor forma. Quando faz um acompanhamento, a gente também orienta, facilita, deixa as coisas claras, dentro das especificações do trabalho; também é um “fazedor” da proposta pedagógica para que as coisas aconteçam de verdade (D4).*

*Eu costumo falar para os funcionários que eu não mando, não mando em ninguém, só organizo da melhor maneira. O prédio é público, nada é meu. Exemplo: se você for embora, eu não posso falar para não ir, a decisão é sua, apenas coloco falta (D5).*

*Eu sou bem democrática, às vezes é uma falha, mas não consigo ser diferente, dá mais trabalho; tenho um bom manejo com os profissionais, minha grande falha é ser muito boazinha (D6).*

*Eu me vejo como um articulador, tento fazer uma articulação com as equipes, estou regendo dois prédios, mas fazer com que entendam que é uma escola só é difícil; tem que integrar. É firmeza com amor, não adianta ser carrasco, boazinha. É interessante porque, quando preciso de ajuda, as pessoas colaboram, se revezam, tem essa troca, essa ajuda, a equipe se entende. São coisas que às vezes não preciso pensar, eles trazem as contribuições para mim, reúno a equipe, todos são importantes, é o trabalho da escola, o foco é o aluno, sempre o aluno (D7).*

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

Quando se observam as declarações das participantes, é possível identificar uma situação sufocante para D1 e D2, que aparentam viver momentos difíceis na profissão. A problemática das tarefas burocráticas, que acabam se sobressaindo em relação às pedagógicas, novamente aparece nas respostas das diretoras. Sobre essa questão, Borges (2016) pontua:

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

Conforme evidenciou Mello (2014), o diretor faz tudo na escola, uma vez que tudo acontece na escola, mas a questão levantada pela autora consiste em compreender onde se concentra a realização dos esforços para que o objetivo da gestão escolar de fato se consolide dentro da escola. A crítica da pesquisadora não consiste em dizer que o diretor

não está realizando seu papel, mas em problematizar o tempo de que ele dispõe para realizar o planejamento, a orientação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais destinadas à promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Quanto às percepções apontadas pelas gestoras, três em sete evidenciam uma visão do diretor como um articulador das ações. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) compreendem que o sucesso da escola não reside exclusivamente na pessoa do diretor, mas trata-se de entender o papel deste como alguém que consegue aglutinar aspirações, desejos, expectativas da comunidade escolar, e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto em comum.

As diretoras analisaram se o número de funcionários de sua pré-escola atende às necessidades diárias. Pelas respostas oferecidas, nota-se que apenas D4 confirmou que a quantidade de funcionários atende às necessidades da escola; as outras seis diretoras disseram que não atende. Observa-se que a falta de funcionários relatada pelos sujeitos se refere a pessoas que atuam na parte administrativa ou de funcionamento geral da escola. Como observado anteriormente, o gestor incorpora uma série de atividades que poderiam ser compartilhadas com outros membros da equipe. Sendo assim, cabe considerar as condições de trabalho desse profissional, que não conta, em sua unidade, com recursos que poderiam contribuir para sua atuação, como, por exemplo, um quadro de pessoal adequado para atender às necessidades da escola, afinal, a dinâmica de uma instituição de Educação Infantil não para, é muito diversificada, várias situações acontecem simultaneamente.

É preciso lembrar que a gestão é uma “[...] ferramenta a serviço da organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico” (SOUZA, 2011, p. 26). Na instituição escolar, o trabalho administrativo deve estar a serviço do trabalho pedagógico, pois é o “[...] pedagógico que dá a razão de ser ao administrativo, senão este se reduz a mera burocratização, fazendo-se um fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir [...]” (PARO, 2015, p. 25).

As diretoras descreveram sua relação com os funcionários da escola e, de modo geral, observamos que a relação das gestoras com os funcionários é, aparentemente, do ponto de vista delas, positiva. No entanto, o que não fica evidente nas falas das diretoras são as formas de participação desses funcionários nas decisões da vida escolar. As diretoras têm um discurso de gestão democrática; contudo, não é possível evidenciar, em



suas declarações, de que forma se dá a participação dos funcionários nas tomadas de decisão.

Para Monção (2013, p. 184), “[...] o trabalho coletivo é um dos pressupostos para a concretização de uma gestão democrática”. No entanto, pode-se notar, a partir das informações das entrevistadas, que vários fatores podem atrapalhar esse trabalho coletivo, como a falta de tempo para a realização de reuniões e de acompanhamento do trabalho e a demora entre uma reunião e outra. Algumas gestoras tentam ter uma frequência de reuniões com a equipe de trabalho, mas, por vezes, as demandas da escola não permitem que essa organização se efetive.

São elencadas, pelas gestoras, dificuldades percebidas por elas no exercício das atividades que desempenham na prática diária de sua função. Quando se observam as respostas das participantes, é possível perceber que as dificuldades sentidas se relacionam principalmente a questões estruturais. A falta de recursos financeiros também aparece na fala da D2. D4 também sintetiza as dificuldades que possui com relação aos materiais, à infraestrutura, entre outros. Menciona, ainda, junto com D5, que muitas situações dependem de ações da Secretaria Municipal de Educação e estas não se concretizam. D4 se queixa, ainda, das mudanças de gestão dentro da Secretaria, pois, segundo ela, quando ocorrem tais mudanças, os encaminhamentos não são claros. Convém destacar, também, a fala de D7, para quem a maior dificuldade consiste em gerir uma escola com duas unidades.

É possível que D4 e D5 estejam corretas quando pontuam que muitas ações dependem da organização da Secretaria para o atendimento das escolas de Educação Infantil. Todavia, ao verificar os relatos das entrevistadas, pode-se observar que as dificuldades apontadas vão desde questões de organização e manutenção da estrutura predial até problemas de integração entre as equipes, com conflitos de relacionamento interpessoal. Diante disso, pode-se questionar: qual o papel da Secretaria e que medidas resolutivas ela poderia propor diante dessas problemáticas locais?

Segundo Lück (2009), as melhorias numa escola não se concretizam apenas “[...] melhorando seus planos de ação, seu projeto político-pedagógico, suas condições físicas e materiais, suas normas e regulamento, a organização de seu espaço, etc.” (p. 128). A autora acredita que as ações relevantes para a melhoria da qualidade do ensino encontram-se nas marcas do cotidiano escolar, em compreender seus desdobramentos e os fatores que mantêm as práticas comuns, em realizar um olhar atento, observador e perspicaz sobre as questões do cotidiano, a fim de vislumbrar a alma da escola, pois é no cotidiano

escolar que o diretor atua, e considerar as regularidades desse cotidiano pode promover a melhoria do desempenho educacional.

Sobre as dificuldades vivenciadas pelas gestoras no desenvolvimento de sua função e aqui explicitadas, interrogamos as participantes quanto às possíveis razões dessas dificuldades. A percepção delas é bem variada. D1 acredita que há uma má organização dos órgãos competentes, uma falta de compromisso desses órgãos; D2 atribui essas dificuldades à má administração dos recursos públicos; D6 destaca as muitas mudanças nos cargos de direção, o que “acaba desestabilizando a equipe”. Um aspecto que merece destaque encontra-se na resposta de D4:

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

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

Segundo Monção (2013), para constituir a gestão democrática, é essencial “[...] a compreensão de que a gestão escolar envolve a articulação de todos os trabalhos desenvolvidos na escola, integrando atividades meio e fim para o seu funcionamento e organização” (p. 67). Gelmi (2012), que investigou a gestão escolar sob a ótica das publicações oficiais e acadêmicas, observa que

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

Lembramos a visão de Paro (2015), que destaca a posição conflituosa em que se encontra o diretor quando exerce duas funções de difícil conciliação, ora zelando pelos objetivos educacionais da instituição escolar, ora cuidando para que sejam cumpridas as

determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino. Como se viu na fala de D4, essas determinações e direcionamentos, na maioria das vezes, não oferecem a possibilidade de uma participação efetiva por parte dos gestores, o que acaba influenciando negativamente na realização e concretização dos objetivos educacionais.

Depois de abordar as dificuldades no exercício da profissão, consideramos pertinente inquirir os sujeitos sobre as facilidades no desenvolvimento da mesma:

*Acho que, nos momentos de solicitações, elas acontecem rapidamente, pelo menos com esta equipe (D1).*

*Não consigo enxergar facilidades no nosso trabalho. O que é fácil aqui? (D2).*

*Acho que estar na escola há muito tempo, a equipe que está na escola, o trabalho com a comunidade; sempre teve aqui muita liberdade para criticar, os professores moram próximo e eu também; a liberdade de se expressar, conhecer a comunidade (D4).*

*Consigo manter um bom relacionamento entre todos, de forma unilateral. O que quero dizer que não é hierarquia, de cima para baixo, embora temos que tomar decisões enquanto gestor, mas procuro estabelecer boa postura, que trabalho em função da criança, procuro estabelecer um bom relacionamento com os pais e a troca permanente com o coordenador, sentar e conversar e procurar chegar num acordo para tomar decisões (D5).*

*A clientela é muito boa, não tenho conflitos de agressividade; a comunidade ajuda e isso facilita (D6).*

*Acho que a comunicação entre a gestão e a comunidade tem sido satisfatória e isso auxilia muito no desenvolvimento do trabalho. A participação, a transparência, fazem com que a comunidade se aproxime e veja que a parceria entre escola-comunidade é necessária (D7).*

As respostas evidenciam a preocupação das gestoras em acompanhar o trabalho desenvolvido na instituição e indicam a importância de estarem inteiradas das situações que ali se desenrolam. Afinal, se considerarmos que todo processo de autonomia implica comprometimento e responsabilidade dos sujeitos envolvidos, concordaremos com Campos *et al.* (2012) quando observa que a contrapartida da autonomia na organização do trabalho nas unidades escolares é a responsabilização por esse trabalho e pelos resultados obtidos. Para Galdino (2016), a gestão escolar implica no:

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

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

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

Nas respostas a seguir, aborda-se essa relação com os docentes, além de se considerar a organização da rotina de reuniões e orientações com os mesmos:

*Tenho uma relação de respeito com a equipe, tenho profissionais que são da rede há muito tempo; procuro ouvir, às vezes eles tem visão específica da sala, enquanto a gente tem uma visão ampla; auxiliam nas prioridades de estudo, trazem sugestões de práticas, o que se deve trabalhar... contribuem demais. Elas permanecem na escola, vão e voltam. Dão suporte umas para as outras. No geral, é bom demais. A rotina de reuniões e estudos fica para o HTPC, e as práticas para o PPM (D1).*

*Bom! Temos reuniões semanais no HTPC e as reuniões pedagógicas do calendário escolar. Agora, o relacionamento é bom com o grupo, mas tenho dificuldades em administrar divergências por conta do tamanho da escola; é grande o número de professores, o grupo é muito grande (D2).*

*Reuniões, fazemos as de planejamento, conversamos para organizar, e nos HTPCs. A maioria é com a Coordenadora e, quando há assuntos administrativos e até pedagógicos, a gente faz junto. Quando tem as reuniões pedagógicas, os professores participam muito, horários, eventos, passa orientações, discutem questões que precisam tomar decisões (D4).*

*Orientações são feitas nas reuniões de HTPC e planejamento. Muitas vezes eles apontam problemas, dificuldades ou interesse por assuntos (D5).*

*As reuniões são só nos HTPC e as designadas para isso. Vou até o PPM, não fazemos muita reunião à parte. São ótimos professores. Pela mudança de equipe, foi um pouco difícil, mas são problemas de adaptação (D6).*

*Participo do PPM e do HTPC; às vezes intercalo os HTPCs. As reuniões acontecem em etapas, por agrupamentos. Se for fazer uma orientação individual, geralmente atendo com a Coordenadora, juntas; procuramos sempre trabalhar juntas; ela fala com mais propriedade do pedagógico; eu observo as rotinas (D7).*

Procuramos, no decorrer da pesquisa, entender de que forma as gestoras realizam os atendimentos aos pais e à comunidade local; buscamos saber, também, se realizam algum tipo de registro e como este é feito. Durante a entrevista com D1, ela detalhou como realiza os atendimentos à comunidade. Pontuou que podem ser feitas algumas convocações pela escola em função de algo que o professor tenha observado ou quando

há a necessidade de se conversar com os responsáveis pela criança. Também as famílias podem solicitar esse atendimento. Dependendo do assunto a ser tratado, os professores participam. Tudo o que é conversado nesse atendimento é registrado e todos os presentes assinam. Já D2 explicou que atende cada família individualmente e que os professores participam desse atendimento. Algumas vezes, ela sente a necessidade de que as berçaristas participem, e sempre realiza os atendimentos com registro em folha.

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

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

A relação das diretoras com os alunos também foi abordada durante as entrevistas, em função da importância dessa relação para um bom atendimento às crianças pequenas:

*Minha relação com as crianças é muito carinhosa, são muito necessitados de contato, criança geralmente é assim; mas eles têm necessidade de abraçar, beijar, de pegar. Nos momentos do pátio, durante as refeições, quando eles estão fazendo atividades ou quando visito as salas (D1).*

*Nos momentos da merenda, ao entrar em sala de aula, porque tenho uma relação; me chamam de diretora, me abraçam e me beijam; alguns conhecemos pelo nome (D2).*

*No lanche, refeições, entrada e saída, às vezes vou até a sala de aula; não sou uma diretora de gabinete, não gosto, me faz mal, não gosto de ficar presa (D3).*

*A Educação Infantil, acho que ela dá mais oportunidade de contato com o diretor e crianças; nos horários de entrada e saída, quando precisam de materiais, quando retiram a criança mais cedo, conversar sobre alguma*

*atividade. É um contato bem próximo com os alunos, tem um movimento, acabo interagindo bastante (D4).*

*Geralmente, nas refeições, é muito prazerosa para ambas as partes, brinco bastante com eles, procuro chamar pelo nome; é um contato bastante carinhoso. Na sala de aula, evito entrar muito, às vezes acabo atrapalhando, então aproveito os horários de refeição. Eu gosto de criança, eu gosto de estar próximo deles, manter contato (D5).*

*Aqui, o que me dá força são meus alunos, eles são maravilhosos. Vou visitando salas, no refeitório, no playground; não tenho horário (D6).*

*Nas entradas; adoro acolher os alunos na entrada; acolher, chamar pelo nome; nas refeições, gosto de acompanhar; nos momentos de saída, gosto de acompanhar também; revezo, faço dois dias saída e três dias entrada (D7).*

Para construir um debate sobre essa questão, recorreremos ao que pontuou Tomé (2014) em sua pesquisa ao elaborar seu pensamento em relação à gestão de creches e pré-escolas: a autora parte do pressuposto de que o conhecimento é um produto social, ou seja, nasce nas relações concretas travadas no cotidiano dos sujeitos, que têm uma historicidade. A partir da análise das declarações das entrevistadas, percebe-se que elas procuram manter um relacionamento direto com as crianças. Quase todas mencionam os horários das refeições como um momento para manter contato com os alunos; mencionam, também, as visitas às salas de aula e os momentos de entrada e saída da escola. Monção (2013) também trata dessa questão. Para a pesquisadora, a qualidade das relações estabelecidas no interior das pré-escolas entre crianças e adultos é primordial para a efetivação de uma gestão democrática que contribua para o desenvolvimento integral da criança, para o compartilhamento da educação e para o cuidado com as famílias. Para a pesquisadora:

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

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

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

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

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

*Precisamos receber as pessoas que faltam, para um funcionamento de qualidade; precisa de formações que visam às práticas de sala de aula, respeitando a realidade de cada escola (D1).*

*Eu acho que tem que ter classes menos numerosas e professores auxiliares, e, no meu caso, em especial, a separação das duas unidades. Eu acho, também, que a capacitação através da SME, tanto para professores e também gestores. A coordenação tem que estar capacitada para atuar, preparar um bom HTPC (D2).*

*No âmbito da escola em geral, uma comunicação maior, mais objetiva e clara da SME com as escolas e gestores, cada mudança ter uma orientação dos trâmites; na documentação, as resoluções exigem, põem data, tem a supervisão que faz, mas os departamentos, os trâmites não ficam claros; na infraestrutura não fica claro, sempre foi uma dificuldade. As escolas que já existem não pensam nas adequações que precisam. A rede aumentou muito, as necessidades mudaram, mas a estrutura não mudou; tem a necessidade de uma organização, precisa de espaço adequado para alimentação, um cuidado com as escolas que já existem, orientações para os gestores (D4).*

*Melhorar a infraestrutura, ampliar o conhecimento do diretor, estou sentindo essa necessidade; reorganização dos berçários (D5).*

*O calendário da SME é “louco”, tinha que levar em conta a escola. Isso é insano, a contagem de pontos é insana (D6).*

*Precisamos de tempo para atender às necessidades de cada setor da UE. Só conseguimos isso com o quadro completo, fazendo acompanhamento. Mas quando a disponibilidade é maior, sem tanta falta de funcionário, sinto que querem falar mais; se tivesse mais tempo, seria melhor. Estamos deficientes no quadro de funcionários, esse tempo é importante. Hoje eu entendo porque está acontecendo comigo; só vou conseguir expandir o olhar; temos propriedade para falar da sala de aula, já estivemos lá dentro, mas elas nunca estiveram na nossa posição; se a falta do funcionamento estiver atrapalhando é porque não está dando certo (D7).*

De modo geral, é possível dizer que as melhorias necessárias apontadas pelas diretoras se enquadram em dois aspectos: necessidade de formação continuada para professores e gestores, e de ações externas – da Secretaria Municipal de Educação – relativas a aspectos diversos da escola: quadro de funcionários e professores auxiliares, número de crianças por classes, infraestrutura e comunicação da Secretaria com as escolas. Interessante notar que as diretoras não citam aspectos relacionados diretamente a sua própria atuação como gestora e destacam, conforme sugerem estudos, o necessário investimento na formação continuada do profissional que atua na gestão das creches e pré-escolas (SILVA; MELIN; ALMEIDA; GAZZOLA, 2019).

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pesquisas que focalizem profissionais que ocupam cargos de Direção de Escolas de Educação Infantil são necessárias no contexto recente de construção da identidade das creches e pré-escolas brasileiras. Os poucos estudos existentes sobre gestão da Educação Infantil evidenciam a importância dos diretores na qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças pequenas nas instituições escolares. Nesse sentido, investigar concepções desses profissionais parece fundamental para que se possa discutir políticas de formação inicial e continuada que contemplem aspectos relacionados às especificidades da gestão na primeira etapa da Educação Básica.

Na pesquisa aqui relatada, nota-se que o diretor de escola de Educação Infantil atende a inúmeras demandas diárias, nem sempre relacionadas diretamente ao que é específico das necessidades de uma escola voltada para a Primeira Infância. Na ausência de funcionários para atuarem nas questões administrativas e de funcionamento do dia a dia escolar, o diretor acaba por ter de lidar com situações corriqueiras, sem ter tempo para



se dedicar a questões que viabilizem, nas creches e pré-escolas, um trabalho de qualidade com as crianças pequenas, essencial para a promoção de seu desenvolvimento pleno (FERRAZ, 2016). O diretor tem tido tempo para pensar a rotina de sua escola, junto com sua equipe, de modo que ela seja marcada pela previsibilidade e flexibilidade diante das necessidades das crianças? Tem conseguido pensar sobre o ambiente da instituição, de modo que seja organizado e convidativo para a exploração das crianças e para situações de interação e de escuta infantil? Tem podido se dedicar a atividades de formação dos professores e demais adultos responsáveis, na escola, pelo desenvolvimento das crianças? Tem tido tempo para considerar e promover a participação das famílias na vida escolar de seus filhos (RACY, 2016)?

Os resultados da pesquisa indicaram algumas lacunas nos entendimentos das gestoras sobre gestão democrática. Por vezes, se confunde “ser democrática” com “ser boazinha” e “não ser democrática” com “ser carrasco”. Não aparece com clareza nas falas das diretoras como se dá a participação da comunidade escolar na gestão. Lacunas também se evidenciam no entendimento das diretoras sobre a concepção de criança. Aparece em suas falas a ideia da criança como alguém que necessita de afeto e de acolhida, mas não como um sujeito que também imprime suas marcas nos adultos e que pode participar das decisões sobre a escola que frequenta, se expressando de diferentes maneiras.

Tais lacunas, somadas a outras evidências apresentadas no decorrer do artigo e aos resultados de outros estudos aqui mencionados, sugerem a importância de que as políticas de formação de gestores para creches e pré-escolas focalizem as especificidades dessas unidades escolares que recebem crianças de zero a cinco anos. Esses profissionais estão se constituindo ao mesmo tempo em que se constituem as escolas de Educação Infantil como espaços de brincar, de cuidar e de educar a Primeira Infância. Voltar o olhar para a formação dos diretores parece essencial na organização de instituições que promovam o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros nacionais de qualidade da Educação Infantil. Brasília, 2018.

BORGES, Ana Lúcia. Gestão na escola de educação infantil: ressignificação das práticas e mudança na cultura escolar. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1206> Acesso em dez. 2020.

BORGES, Rubia. (Desa)fiões da gestão nas instituições de educação infantil: entre concepções e práticas de gestoras. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016. Disponível em: <https://riuni.unisul.br/handle/12345/2040> Acesso em dez. 2020.

BUCCI, Lorenza. “A escola é da diretora”: a gestão de uma pré-escola municipal sob o olhar das crianças. 2016. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo – USP, Ribeirão Preto, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-18082016-163550/pt-br.php> Acesso em dez. 2020.

CAMPOS, Maria Malta et al. A gestão da Educação Infantil no Brasil. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, Estudos & Pesquisas Educacionais, n. 3, novembro 2012, p. 29-102.

CORREA, Bianca Cristina. A gestão da Educação Infantil em 12 municípios paulistas. Revista de Financiamento da Educação – FINEDUCA, Porto Alegre, v. 8, n. 2, 2018. Disponível em <http://dx.doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v8-78020>. Acesso em jan. 2019.

FERNANDES, Fabiana Silva; CAMPOS, Maria Malta. Gestão da Educação Infantil: um balanço de literatura. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 139-167, mar. 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698111747>. Acesso em jun. 2017.

FERRAZ, Beatriz. O que a creche deve garantir para oferecer educação de qualidade? Educação Infantil em pauta. Cinco entrevistas essenciais para educadores. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2016, p. 3-6. Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/fmcsv/entrevistas\\_essenciais\\_5\\_fmcsv\\_2016.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/fmcsv/entrevistas_essenciais_5_fmcsv_2016.pdf) Acesso em dez. 2020.

FERREIRA, Karen Aparecida Barbosa. A gestão em uma pré-escola pública: considerações sobre as práticas de uma diretora. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016. Disponível em:

<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-07082016-152517/pt-br.php> Acesso em dez. 2020.

GALDINO, Luciana. Gestão institucional na Educação Infantil. 2016. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8657/1/tese\\_9777\\_Dissertacao%20Luciana%20versao%20final.pdf](https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8657/1/tese_9777_Dissertacao%20Luciana%20versao%20final.pdf) Acesso em dez. 2020.

GELMI, Gisele. Educação Infantil, direito à Educação e Gestão Escolar: um retrato a partir das publicações oficiais e acadêmicas. 2012. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP\\_db6b509338a2284b4b7f5ff0969dfc0e](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_db6b509338a2284b4b7f5ff0969dfc0e) Acesso em dez. 2020.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de Educação Infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000200010>. Acesso em jun. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloísa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. 2. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, Márcia Maria de. Diretores de escola: o que fazem e como aprendem. 2014. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2348?show=full> Acesso em dez. 2020.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena. 2013. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122013-151305/pt-br.php> Acesso em dez. 2020.

PARO, Vitor Henrique. Diretor escolar: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

RACY, Cibele. Uma escola onde a criança tem vez, voz e a família por perto. Educação Infantil em pauta. Cinco entrevistas essenciais para educadores. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2016, p. 15-17. Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/fmcsv/entrevistas\\_essenciais\\_5\\_fmcsv\\_2016.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/fmcsv/entrevistas_essenciais_5_fmcsv_2016.pdf) Acesso em dez. 2020.

SILVA, Milene Bartolomei; MELIM, Ana Paula Gaspar; ALMEIDA, Ordália Alves; GAZZOLA, Stefano Barra. Memórias de professores da Educação Infantil: processos formativos. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 5, n. 9, p. 14832-14846, set. 2019. Disponível em <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/3169/3287>. Acesso em jan. 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Os caminhos da produção científica sobre gestão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Periódico científico editado pela ANPAE*, [S.l.], v. 22, n. 1, fev. 2011. Disponível em <https://doi.org/10.21573/vol22n12006.18720>. Acesso em jun. 2017.

TOMÉ, Marta Fresneda. *A Educação Infantil foi para a escola, e agora? Introdução ao estudo da gestão escolar na Educação Infantil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.