

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC-SP

Renata Martins dos Santos Brustolin

Formação de Diretores em Centro de Educação Infantil Conveniado: um estudo  
exploratório

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo  
2018

Renata Martins dos Santos Brustolin

Formação de Diretores em Centro de Educação Infantil Conveniado: um estudo  
exploratório

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Trabalho Final apresentado à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, área de concentração Formação de Formadores: Ação Pedagógica e Avaliação, sob orientação da Profa. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.

São Paulo  
2018

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

## **DEDICATÓRIA**

Sonhar nos possibilita o crescimento, portanto,  
dedico este trabalho aos educadores que creem em seus sonhos,  
aos que não se entregam às dificuldades do caminho  
e seguem fazendo a diferença.

## AGRADECIMENTOS

O maior agradecimento é a Deus, pois através dos encontros que promoveu em minha jornada de pesquisa e da provisão de recursos para tornar esse sonho possível, lapidou-me enquanto ser humano e desenvolveu a minha fé.

Em seguida, agradeço aos meus antepassados que, com força resistiram, ensinaram-me a ser forte para enfrentar as barreiras discriminatórias de nossa sociedade brasileira, que infelizmente ainda é muito desigual. Por meio de seus exemplos, deixaram gravados em minha mente o compromisso de galgar espaços pouco ocupados por minha etnia.

À professora dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches, que desde o momento de minha entrevista para ingresso no programa FORMEP, acreditou em minha capacidade e, posteriormente, presenteou-me com sua imensa generosidade, orientando-me ao longo desse percurso metamórfico até a conclusão desta pesquisa.

À professora dra. Laurinda Ramalho de Almeida e ao prof. dr. Rodnei Pereira, por aceitarem compor a banca avaliadora da minha pesquisa e, generosamente, contribuíram para o desenvolvimento desse estudo.

À amiga Áurea, com quem estreitei laços, troquei ideias, fui aprendiz e mutuamente nos encorajamos a permanecer nessa caminhada.

Ao meu marido e ao meu filho que por me amarem souberam, de maneiras peculiares, respeitar e viver a espera, compreendendo minha ausência.

Aos demais familiares, agradeço ao apoio. Muito obrigada!

A todos os colegas de curso, que com falas, sorrisos e afeto contribuíram para que eu continuasse caminhando.

E não poderia deixar de agradecer aos diretores que aceitaram ser sujeitos de minha pesquisa. Gratidão!

Muito obrigada!

BRUSTOLIN, Renata Martins dos Santos. **Formação de Diretores em Centro de Educação Infantil Conveniado: um estudo exploratório**. 2018. 96 f. Trabalho final (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

## RESUMO

O presente estudo teve por objetivo analisar as necessidades formativas de diretores que atuam em Centros de Educação Infantil, da rede conveniada, localizados na região sul de São Paulo, envolvendo os bairros que compõe os distritos de Campo Limpo, Vila Andrade, Capão Redondo, Jardim Ângela e Jardim São Luís, e que integram o território atendido pela Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo. O período de realização desse estudo compreendeu os meses de maio e junho do ano de 2018. A pesquisa é desenvolvida na perspectiva de uma abordagem qualitativa embasada nos estudos de Lüdke e André (1986). O procedimento metodológico utilizado para a produção dos dados foi a realização de questionário, editado na ferramenta *Google forms*, contendo perguntas de classificação, perguntas abertas e em escala de atitudes. O processo de análise das informações foi realizado a partir da categorização das respostas organizadas por proximidade de sentidos e significados, criando grupos semânticos e, posteriormente, pela análise textual “Nuvem de palavras”, com o auxílio do *software Iramuteq* que organizou as expressões que apareceram com maior frequência. Esse procedimento possibilitou realizar uma análise lexical com o intuito de validar a interpretação primária desta pesquisadora iniciante. A partir das análises realizadas constatou-se que se faz necessário um investimento em formação continuada para os diretores que atuam nessas instituições, a fim de que melhor compreendam as políticas públicas de atendimento às crianças de zero a três anos e possam desenvolver um trabalho de qualidade.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas para Educação Infantil; Centros de Educação Infantil Conveniado; Formação de Diretores.

BRUSTOLIN, Renata Martins dos Santos. **Principals Training in an Affiliated Child Education Centre: an exploratory study**. 2018. 96 f. Master's Thesis (Professional Master) – Pontifícia Universidade Católica of São Paulo, São Paulo, 2018.

### ABSTRACT

This study aimed to analyse the principal training needs who act in Child Education Centre, from the affiliated network, situated in the south region of São Paulo, including the neighbourhood which compose the districts of Campo Limpo, Vila Andrade, Capão Redondo, Jardim Ângela and Jardim São Luís, and which are part of a territory served by the Education Regional Directory of Campo Limpo. This study was carried out from May to June of 2018. The research is developed in a perspective of a qualitative approach based in the studies of Lüdke and André (1986). The methodological procedure used in the data production was a questionnaire applying, edited in the Google forms, which had classification, open and attitudes scale questions. The information analysis process was done from the answer categorization organized by the proximity of sense and meanings building semantic sets and, later, by textual analysis called "Words Cloud", using the software Iramuteg which organized the expressions that appeared more often. This procedure allowed a lexical analysis with the aim to validate the primary interpretation of this beginner researcher. From the analysis it was observed that continuing education investment is needed for the principals who act in these institutions, in order to better understand the public policies of care for children from zero to three years old and to develop a high-quality work.

**Key words:** Public Policies for Child Education; Affiliated Child Education Centre; Principals Training.



## LISTA DE SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
AFC	Análise Fatorial de Correspondência
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CCIs	Centros de Convivência Infantil
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEIs	Centros de Educação Infantil
CEUs	Centros Educacionais Unificados
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CP	Coordenador Pedagógico
DIAF	Divisão de Administração e Finanças
DICEU	Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral
DIPED	Divisão Pedagógica
DREs	Diretorias Regionais de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EOL	Escola Online
FCC	Fundação Carlos Chagas
FORMEP	Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Formação de Formadores
FEI	Fórum de Educação Infantil
FVC	Fundação Victor Civita
IES	Instituições de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCC	Movimento de Creches Conveniadas
MLC	Movimento de Luta por Creches
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
OSC	Organização da Sociedade Civil

PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PDS	Partido Democrático Social
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
RME-SP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
RPI	Rede Parceira Indireta
RPP	Rede Parceira Particular
SAS	Secretaria de Assistência Social
SEBES	Secretaria do Bem-Estar Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE	Unidades Escolares
UNIP	Universidade Paulista

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dia de festa no CEI Baroneza de Limeira (24/12/1950) .....	31
Figura 2 – Jornal O São Paulo 05/12/1983 .....	35
Figura 3 – Diretorias Regionais de Educação .....	55
Figura 4 – Prefeitura Regional de Campo Limpo .....	56
Figura 5 – Prefeitura Regional de M´Boi Mirim.....	56
Figura 6 – Dados relacionados à questão 8: Quais são os DESAFIOS que você enfrenta em seu cotidiano? .....	80
Figura 7 – Dados relacionados à questão 9: Como você RESPONDE a esses desafios? .....	82
Figura 8 – Dados relacionados à questão 10: Do que você SENTE FALTA para enfrentar esses desafios? .....	83

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero.....	63
Gráfico 2 – Idade.....	64
Gráfico 3 – Considerando sua formação, de todos os cursos que você fez, qual contribuiu de forma mais significativa para sua prática como diretor? .....	65
Gráfico 4 – Tempo de experiência na Educação.....	66
Gráfico 5 – Tempo de experiência como docente.....	67
Gráfico 6 – Tempo na função de Diretor de Escola.....	68
Gráfico 7 – Tempo de permanência, na função de Diretor, na atual Escola .....	69
Gráfico 8 – O curso de Pedagogia que cursei me deu elementos necessários para uma boa atuação como diretor?.....	70
Gráfico 9 – Recebo formação da Secretaria Municipal de Educação que me permite trabalhar, bem com a escola pela qual sou responsável?.....	70
Gráfico 10 – As publicações do Diário Oficial da Cidade são suficientes para eu tomar conhecimento das determinações legais e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação? .....	71
Gráfico 11 – Conheço todas as determinações legais e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação? .....	72
Gráfico 12 – Minhas atribuições foram apresentadas de forma clara e explícita pela instituição em que eu trabalho?.....	72
Gráfico 13 – Recebi formação específica da instituição onde trabalho voltada para área da gestão antes de tornar-me diretor(a)?.....	73

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Responsabilidade sobre a formação .....	25
Quadro 2 – Relação de estudos correlacionados ao tema desta pesquisa.....	26
Quadro 3 – Atribuições do Diretor de Escola: entre o acompanhamento pedagógico e a avalanche administrativa .....	47
Quadro 4 – Recursos Humanos obrigatórios nos CEIs Conveniados.....	49
Quadro 5 – Recursos Humanos facultativos os CEIs Conveniados.....	50
Quadro 6 – Respostas obtidas por meio da questão 8 .....	74
Quadro 7 – Respostas obtidas por meio da questão 9 .....	76
Quadro 8 – Respostas obtidas por meio da questão 10 .....	77

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolas da DRE Campo Limpo .....	57
Tabela 2 – Demanda cadastrada de Creche – ano de 2017 .....	58
Tabela 3 – Tempo de espera para ser atendido .....	58

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	15
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	23
Estudos Correlatos .....	26
<b>CAPÍTULO I – BREVE HISTÓRICO DAS CRECHES CONVENIADAS</b> .....	31
<b>CAPÍTULO II – DIRETORES DE CEI CONVENIADO: FORMAÇÃO CONTINUADA E NECESSIDADES FORMATIVAS</b> .....	44
<b>CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	55
3.1 – Contexto da Pesquisa .....	55
3.2 – Procedimentos metodológicos .....	59
<b>CAPÍTULO IV – A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO DIRETOR DO CEI CONVENIADO</b> .....	63
4.1 – Diagnóstico .....	63
4.2 – Análise .....	73
4.3 – Para além das Nuvens de Palavras .....	84
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	87
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	89
<b>APÊNDICE</b> .....	93
Apêndice A – Apresentação da pesquisadora para envio do questionário .....	93
Apêndice B – Questionário .....	94

## APRESENTAÇÃO

A busca pela realização profissional sempre me instigou e, muito certamente, direcionou o meu foco para construir uma carreira no Magistério. Toda minha trajetória escolar, como aluna, foi em escolas públicas. Em 1993, por influência familiar prestei exame vestibulinho e ingressei no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), época em que tive a oportunidade de estudar em tempo integral e obter uma formação diferenciada para ser professora.

A proposta de formação de professores apresentada pelo CEFAM, de acordo com o Decreto nº 28.089 de 1988<sup>1</sup> (SÃO PAULO, 1988) visava recuperar a especificidade da formação de professores para atuar nas séries iniciais da Educação Básica, garantir a efetiva realização do estágio obrigatório e promover a melhoria da qualidade do Ensino por meio do aperfeiçoamento constante do pessoal docente.

Aos estudantes do curso era oferecida uma formação composta de quatro séries anuais, em regime de tempo integral, com a oferta de uma bolsa de estudos mensal no valor de um salário mínimo, condicionada ao nosso compromisso de frequência e dedicação aos estudos. Havia toda uma estrutura física e pedagógica criada para proporcionar uma modalidade diferente de estudos.

Durante a minha permanência nessa Instituição, tive a oportunidade de estudar com professores que me ensinaram dentre tantas coisas talvez a mais importante para o exercício da docência, que é a prática da humildade em reconhecer que não estamos prontos e a necessidade de buscar, constantemente, a formação e estar sempre aberto a aprender.

Ao finalizar o curso de Magistério, em 1996, dei os meus primeiros passos na construção de uma carreira profissional na Educação. Iniciei na função de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), em 1997, em uma Creche Particular Conveniada com a Prefeitura de São Paulo para trabalhar com a Primeira Infância.

Durante o período em que trabalhei nessa Instituição, não conseguia compreender por qual razão faltava material e não havia orientações a respeito de como desenvolver o meu trabalho de ADI junto às crianças. Embora essas crianças

---

<sup>1</sup> O Decreto 28.089 criou os Centros Específicos de Formação ao Magistério com a finalidade de recuperar a especificidade da formação do professor das séries iniciais do ensino.



estivessem sob minha responsabilidade por um período de até 10 horas diárias, as minhas ações eram restritas ao cuidado e à alimentação.

Ainda nessa Instituição, fui uma das primeiras funcionárias com formação específica para trabalhar com as crianças. A Coordenadora e a Diretora não tinham formação pedagógica e não sabiam orientar o trabalho educativo, e eu sentia a necessidade de, de fato, ser professora daquelas crianças.

Certamente foi um momento profissional em que nós, professoras da Educação Infantil, ainda não tínhamos alcançado o *status* de ser professora, pois muitas professoras ainda não eram formadas e tinham pouco conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e a infância, o que não contribuía para a valorização de nosso trabalho.

É sabido por todos que a Educação Infantil em nosso país vem se fortalecendo e sendo reconhecida como Educação em decorrência de muitas lutas de movimentos sociais que culminaram com a produção de textos legais no final da década de 80 e início dos anos 90. Na década de 90, influenciada pelas proposições da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL/96), assisti a chamada municipalização do Ensino, termo utilizado para caracterizar o processo de transferência de funções dos Governos Federal e Estadual para o nível do município, no âmbito educacional.

No momento em que vi o fenômeno descrito acima, não era capaz de compreender que transformações sociais não ocorrem apenas em decorrência da publicação de uma lei, mas ocorrem, sobretudo em função de lutas. De acordo com Cury (2002, p.247):

É por essas razões que a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. [...]. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais.

Dentro dessa lógica de lutas pelo reconhecimento de direitos, a nossa

Constituição Federal de 1988, seguida da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promoveu o reconhecimento da Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica e definiu as obrigações de Governos Federal, Estaduais e Municipais com relação à oferta de Educação. De acordo com a LDB, art. 11, inciso V: “O Município é incumbido de oferecer a Educação Infantil e com prioridade o Ensino Fundamental” (BRASIL, 1996).

Para nós que atuávamos na ponta desse processo – lecionando – os interesses dessa mudança chamada “Municipalização” não ficaram muito explícitos, como bem enfatiza Butarelo (2006, p.76) no trecho a seguir:

Embora a municipalização, pela lei, seja uma opção do Município (artigo 11 da LDB), a verdade é que a mudança na estrutura financeira das municipalidades com a retenção automática de receitas tributárias que só retornam aos cofres públicos com a municipalização do ensino fundamental induziu a assunção desse nível de ensino pelos Municípios.

De acordo com a pesquisadora, a situação no Estado de São Paulo se deu de modo diferenciado:

No Estado de São Paulo, houve a implementação pelo governo estadual de uma política que reforçou a descentralização do ensino fundamental (Programa de Parceria Estado-Municípios – Decreto Estadual nº 40.673, de 16/02/1996, alterado pelo Decreto Estadual nº 40.889, de 10/06/1996 e Decreto Estadual nº 43.072, de 04/05/1998). Os dados demonstram que diante da nova forma de financiamento da educação, introduzida pela EC nº 14/96, os Municípios vêm assumindo a responsabilidade pelo ensino fundamental. Entretanto, os processos de municipalização foram desencadeados e estão sendo implementados pautados em preocupações primordialmente financeiras (BUTARELO, 2006, p.78).

E assim, com a intenção de atender à determinação legal e aos interesses financeiros, municípios da grande São Paulo realizaram concursos para provimento de cargos de professor de Ensino Fundamental e da Educação Infantil, em menor quantidade, garantindo a oferta do atendimento com profissionais devidamente habilitados com a formação em Magistério.

Nesse cenário, de ampliação de possibilidades para a carreira docente, em 1998 fui aprovada em um concurso público no município de Cotia, para o provimento dos cargos de professor no Ensino Fundamental e passei a atuar como professora

nos anos iniciais. Com o ingresso no serviço público como professora, constatei a existência de diferença entre de atuar em uma creche e uma escola, as condições de trabalho eram bem díspares. Na escola a estrutura estava organizada em favor da aprendizagem, havia material para preparação das aulas, material pedagógico para utilizar com os alunos; enquanto na creche o material para uso com as crianças era escasso, geralmente proveniente de doações, não eram viabilizados momentos de preparação do trabalho do professor e as condições eram desfavoráveis, induzindo os professores ao improvisado.

Permaneci nessa Rede Municipal de Cotia por aproximadamente dois anos e pude participar de algumas ações de formação continuada promovidas pelo município e voltadas aos professores de Ensino Fundamental que trabalhavam em turmas de Alfabetização.

O fato de estar empregada e com estabilidade possibilitou o ingresso e a permanência no curso superior de Pedagogia, na Universidade Paulista (UNIP), concluído em 2000. Ao iniciar essa graduação eu carregava inúmeras expectativas, a maior delas era a de que a formação universitária me traria respostas para todos os problemas enfrentados, por uma professora, no cotidiano do trabalho escolar – no chão da sala de aula.

Quase um ano depois, fui aprovada em concurso público para professora de Ensino Fundamental, na Prefeitura do Município de São Paulo e, então, comecei a acumular os dois cargos, trabalhando em dois turnos (manhã e tarde), concomitantemente com a graduação no período noturno. Essa rotina exaustiva foi mantida, por mim, por alguns anos, mas ela pouco me agradava, pois eu sentia que não conseguia pensar sobre meu trabalho. Alguns anos depois voltei a atuar na Educação Infantil como professora aprovada em um concurso no município de Taboão da Serra, onde permaneci um curto período, até realizar outro concurso.

No ano de 2001, novamente fui aprovada em um concurso público para o cargo de Diretor de Escola, no município de Embu das Artes e, ao mesmo tempo, assumi a direção de uma Creche e de uma escola de Educação Infantil, aos 24 anos de idade, e após lecionar por apenas três de anos, pré-requisito mínimo para assumir o cargo. Nesse município era comum o diretor que atuava na Educação Infantil ser responsável por mais de uma Unidade Escolar.

Assim como em muitas outras cidades do país, no início dos anos 2000 em Embu das Artes, as creches eram recém-chegadas na Secretaria de Educação, provenientes da Secretaria de Bem-Estar Social. A equipe que eu dirigia na creche era composta por profissionais ADIs que, em sua maioria, possuíam o Ensino Fundamental completo.

Na jornada de trabalho ainda não estava garantido um horário de estudo, no quadro de profissionais da escola não existia um Coordenador Pedagógico para acompanhamento das atividades educativas, nem um auxiliar administrativo para colaborar nas demandas de atendimento a comunidade e para preparação de documentos a serem enviados à Secretaria de Educação. Eu iniciava como diretora e cumpria múltiplas tarefas. A rede estava se estruturando para atendimento das mudanças advindas da Lei na Educação Infantil.

Ao longo dos quatro anos em que atuei como diretora desses dois equipamentos – Creche e Escola Municipal de Educação Infantil – vivi as dificuldades e as alegrias de gerir equipes apenas com o conhecimento que adquiri no curso do Magistério, na graduação em Pedagogia e nos três anos em que havia lecionado.

No dia a dia do trabalho como diretora de creche comecei a reconhecer que a formação inicial, não contemplou a complexidade do contexto onde atuava como gestora, e fui percebendo, aos poucos, que não se sai da Universidade com todas as respostas para os desafios do cotidiano profissional. Algumas de minhas necessidades foram supridas com a formação em serviço.

Naquele momento, compreendia a gestão escolar apenas como um trabalho administrativo, assim o peso da burocracia e o volume de demandas administrativas consumiam a maior parte do meu tempo.

Como sempre estive em busca de realização profissional e melhores condições de trabalho, novamente participei de um concurso para Diretor de Escola, mas agora na Prefeitura de São Paulo. Minha expectativa era fazer parte de uma rede onde havia um plano de carreira, quadro de profissionais para garantir o funcionamento da escola, a possibilidade de contar com o auxílio de um Assistente de Diretor e do Coordenador Pedagógico. Ingressei nesta Rede como Diretora de Escola de Educação Infantil (EMEI) e, mesmo se tratando de uma rede mais estruturada, sentia falta de formações que tivessem a função de diretor como foco. Por muito tempo realizei um trabalho

intuitivo, embasado em minhas observações, nas conversas e trocas com os meus pares, além das discussões promovidas pelo sindicato da categoria.

Nessa segunda experiência na direção de escola, vivi novos desafios que despertaram a necessidade de compreender os mecanismos de funcionamento da Educação na cidade de São Paulo por outro ângulo. De modo que após seis anos na direção da EMEI decidi me inscrever para atuar como Supervisora Escolar e, por dois anos (2012 e 2013), tive a oportunidade de desempenhar a função de Supervisor Escolar. No exercício da supervisão, pude enxergar a atuação do diretor escolar por um novo prisma, nesse momento compreendi toda a complexidade do fazer do diretor e surgiram novos questionamentos:

- Como realizar uma ação formadora se o diretor ainda não se reconhece como formador e ainda não é reconhecido e contemplado com formações que permitam reflexões sobre seu papel?
- Como levar o diretor a perceber a importância de sua parceria com o Coordenador Pedagógico (CP) para o alcance do sucesso na aprendizagem e na qualificação do trabalho docente da escola?
- Será que os diretores reconhecem a característica pedagógica de seu trabalho?
- A imersão nas rotinas puramente administrativas e burocráticas não seria uma fuga por perceber-se frágil frente às demandas pedagógicas?
- Como articular a ação do diretor, do coordenador e dos professores para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade?

No contato com os diretores, nas visitas de ação supervisora e acompanhando suas rotinas e fazeres, percebi que as dúvidas vividas, por mim, enquanto estive na direção, eram também suas dúvidas ou, embora não tivessem se conscientizado ainda, elas eram o elemento que faltava para a melhoria da qualidade do trabalho em suas escolas.

Analisando as condições de trabalho, suas atribuições e as formações propostas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), o grande número de relatos dos profissionais sobre as dificuldades enfrentadas para realizar seu trabalho, sem vislumbrar perspectivas efetivas de melhora na qualidade das

escolas, trouxe à tona a necessidade de investigar como ocorre a formação dos diretores.

Ao pensar na formação destes gestores, inicialmente pensei em pesquisar sobre a formação de todos os diretores, fossem esses da Educação Infantil ou Ensino Fundamental atuantes na Rede Direta. Porém, o reencontro com o dia a dia das Instituições de Educação Infantil Conveniadas me trouxe uma realidade, vivenciada por mim no início de meu percurso profissional, da qual havia me distanciado e esquecido.

As condições de trabalho oferecidas aos profissionais que atuam nas instituições que mantêm Convênio com a Prefeitura para o atendimento das crianças de 0 a 3 anos é um campo que se mostra carente de pesquisas que podem retratá-la e apresentar propostas de mudança. Assim, a partir das imersões proporcionadas pela rotina de ação supervisora, surgiu a provocação que me conduziu à definição do objeto de estudo.

Dos atuais 20 anos em que estou na área da Educação, 15 foram dedicados à gestão escolar, atuando como diretora na Educação Infantil. Ao longo desse percurso profissional, fui percebendo que o meu trabalho, ao contrário do que eu havia constatado no início da carreira, não estava focado apenas na administração de pessoas, no despacho de documentos e no gerenciamento de verbas, e sim nas questões pedagógicas.

Nesse período, constatei que não bastava garantir um espaço com infraestrutura adequada e possuir habilidade na utilização dos recursos financeiros, era necessário um conhecimento que permitisse participar ativamente da dinâmica pedagógica da Escola, acompanhando o trabalho do CP e realizando proposições que pudessem melhorar a ação dos professores junto às crianças, oferecendo um Ensino de qualidade.

Desde então, sentia que era indispensável buscar novos conhecimentos para fundamentar as minhas práticas profissionais e decidi retomar os estudos e ingressei no Mestrado Profissional, com o objetivo de aproximar as minhas ações do conhecimento teórico e ressignificá-las.

Ao refletir sobre minha trajetória profissional, identifico a necessidade de uma formação específica para contribuir na atuação do diretor, seja na formação inicial ou

na formação continuada, portanto, considero que este tema merece ser abordado com atenção.

Hoje, novamente atuando na Supervisão Escolar da RME-SP, estou em contato com gestores das diversas etapas da Educação Básica. Mediante os desafios que se colocam nesse cotidiano e as inquietações pessoais, surge o desejo de desenvolver um trabalho que contribua com a formação dos gestores iniciantes, o que justifica minha proposta para estudar a formação do diretor que atua em Centro de Educação Infantil Conveniado<sup>2</sup>.

O diretor de escola é personagem fundamental para garantir um adequado funcionamento da escola e promover um atendimento de qualidade. Ao investir na formação deste profissional, alarga-se sua concepção de infância, subsidiando a implantação de novas práticas que considerem as políticas públicas para a Primeira Infância.

---

<sup>2</sup> Atualmente a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo usa o termo “parceiro” para se referir as organizações da sociedade civil com quem estabelece os termos de colaboração em regime de mútua cooperação para o atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. Mas por entendermos que a oferta de educação nestes moldes é uma forma de omissão do poder público, nos utilizaremos do termo “convênio/conveniadas” para nos referirmos às unidades escolares onde se dará nosso estudo como forma de explicitar a relação de transferência de responsabilidades a iniciativa privada.

## INTRODUÇÃO

O direcionamento e o caminho a serem seguidos em uma Instituição de Educação pode ser influenciado por conhecimentos técnicos, representações e, até mesmo, crenças e afetos de quem atua em seu interior – os docentes, os funcionários dos quadros de apoio à ação educativa, o CP e, especificamente, o diretor.

Essa inquietação a respeito da formação diretor e sua influência na qualidade do atendimento prestado pelo CEI direciona a presente pesquisa a investigar a falta de formação continuada de diretores que atuam nos Centros de Educação Infantil Conveniados, no município de São Paulo, que atualmente se constitui como um problema que prejudica a atuação deste profissional.

São investigadas as Unidades Escolares (UEs) que fazem parte da Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo, na zona Sul de São Paulo.

A escolha do diretor de Escola como sujeito de pesquisa se dá devido ao fato de crer que os diretores são peça fundamental para o bom andamento da escola. É o diretor de escola que, juntamente com toda a comunidade escolar, por meio da gestão democrática e por meio de um trabalho colaborativo, concretizará na unidade escolar a implantação de políticas públicas e, por isso, necessita de uma formação sólida capaz de subsidiar suas ações.

De modo que se parte das seguintes hipóteses:

- A formação continuada oferecida por parte da SME-SP não contempla os diretores de CEI conveniado indireto e particular conveniado.
- A sua formação inicial não os preparou para atuar como diretores.

E mais alguns outros questionamentos se colocam a partir das minhas reflexões sobre a atuação do Diretor de Escola:

- A formação em serviço, se contemplar os diretores das Unidades Conveniadas, supre suas necessidades para atuar no cotidiano?

Para tanto, se define como **objetivo geral**:

- Analisar as necessidades formativas dos diretores que atuam no CEI Conveniado.



E como **objetivos específicos**:

- Identificar dificuldades e desafios encontrados no cotidiano de sua atuação profissional e no processo formativo destes diretores.
- Investigar fontes de apoio e quais saberes lhes são necessários.

Para justificar a investigação acerca da formação continuada, Abuchaim (2018, p.75), em sua pesquisa “Panorama das Políticas de Educação Infantil no Brasil”, destaca a responsabilidade dos entes federativos em relação à oferta dessa formação, fazendo referência: à Lei nº 12.056, de 2009 (BRASIL, 2009a) – que trata do acréscimo de parágrafos ao artigo 62 da LDB, apontando a responsabilidade desses entes na oferta da formação continuada e na capacitação do Magistério; a Resolução nº 2 (BRASIL, 2009b) do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB) – que institui Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Nesse sentido, a autora também salienta a importância de as redes públicas garantirem a formação continuada dos docentes, bem como dessa atividade estar prevista na jornada de trabalho.

Após pontuar tais documentos legais na intenção de demonstrar a responsabilidade de todas as esferas com relação à formação de professores, Abuchaim (2018) explicita a cargo de quem está a responsabilidade de formação dos docentes que atuam nos convênios: “[...] educação infantil é responsabilidade dos municípios, cabe a eles desenvolver programas de formação continuada para os docentes das redes públicas e conveniadas” (p. 77).

Nesse mesmo estudo, Gatti (2008, apud ABUCHAIM, 2018, p.76) esclarece como a formação continuada é compreendida no Brasil:

O termo “formação continuada” no Brasil abarca ações e programas bastante heterogêneos, que podem variar desde cursos de pós-graduação estruturados, por exemplo, até qualquer atividade de estudo realizada pelo docente no exercício de sua carreira (como a participação em um seminário ou em uma reunião pedagógica na unidade).

Como existe uma orientação legal para a realização de ações de formação continuada e há um largo entendimento de como essa formação se dá, é

imprescindível que seja construída uma proposta de formação que contemple, equitativamente, os diretores das UEs da rede direta, indireta e particular conveniada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

É sabido que nessa Rede ocorrem, concomitantemente, três tipos de atendimento: os **Centros de Educação Infantil (CEIs) Diretos**, que são os espaços mantidos diretamente pela Administração Municipal; e de acordo com a Portaria nº 4548/2017, os **CEIs**:

[...] **da Rede Parceira Indireta (RPI)**: assim denominados aqueles em que o serviço à população é realizado em equipamento próprio municipal, inclusive em imóvel locado pela Administração Municipal ou por ela recebido em comodato ou mediante termo de permissão de uso. [...] **da Rede Parceira Particular (RPP)**: assim denominados aqueles em que o serviço à população é realizado em imóvel da própria organização, a ela cedido ou por ela locado, com recursos financeiros próprios ou com recursos repassados pela SME (SÃO PAULO/SME, 2017a, p.2).

Dentro desses três modelos de oferta de atendimento, pode-se apontar que existem algumas diferenças relacionadas à oferta de formação, conforme descrito no quadro a seguir:

#### Quadro 1 – Responsabilidade sobre a formação.

TIPO DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL	A QUEM COMPETE OFERECER FORMAÇÃO?
CEI DIRETO	SME
CEI INDIRETO	Cabe à Organização da Sociedade Civil (OSC): “Garantir a formação continuada dos profissionais de acordo com as propostas da SME” (SÃO PAULO/SME, 2017a, art.12, item g).
CRECHE PARTICULAR CONVENIADA	

Fonte: elaboração da pesquisadora.  
SME – Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com o proposto nas legislações mencionadas por Abuchaim (2018), conforme já destacado e também contido na Portaria nº 4548 de 2017, art.12 (SÃO PAULO/SME, 2017a) que coloca a garantia de formação continuada como responsabilidade da organização da sociedade civil mantenedora do CEI, constata-se que a responsabilidade recai sobre ambos: SME e OSC.

A partir dos dados coletados na pesquisa, buscou-se identificar se as ações formativas oferecidas pela SME contemplam esses diretores, além de apresentar suas necessidades de formação e contribuir para o desenvolvimento de ações de formação.

### **Estudos Correlatos**

Durante o desenvolvimento da pesquisa, busquei subsídios para a realização da dissertação nas bases de dados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Como o objeto principal da pesquisa é a formação de diretores, circunscritos a uma realidade bem específica que é a dos Centros de Educação Infantil conveniados com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, não foram identificados trabalhos que tratassem do assunto.

As pesquisas que se assemelharam ao objeto escolhido discutiam a formação de professores e a formação do Coordenador Pedagógico e, em sua grande maioria, abordavam as unidades diretas desta Rede. As unidades da rede conveniada, sejam elas indiretas ou particulares, quase não aparecem nos estudos.

O levantamento usou como descritores: atendimento na Educação Infantil na Rede Conveniada da Prefeitura do Município de São Paulo; atendimento na Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo; atendimento educacional para crianças de 0 a 3 anos da Prefeitura do Município de São Paulo. Os trabalhos selecionados como referências para esta dissertação são descritos no quadro a seguir:

#### **Quadro 2 – Relação de estudos correlacionados ao tema desta pesquisa.**

<b>MANA (2016)</b>	MANA, Eliani A. O Papel da Supervisão de Ensino na Formação Continuada dos Gestores Escolares na Escola Pública: reflexões sobre uma experiência. 2016,138 f. Dissertação (Mestrado Profissional) Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2016.
<b>FRANCO (2015)</b>	FRANCO, Dalva de Souza. As creches na educação paulistana - 2002 a 2012. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2015.
<b>CRAVEIRO (2015)</b>	CRAVEIRO, Silvia da Silva. Desigualdades na rede de creches conveniadas da Prefeitura de São Paulo: Um olhar a partir da teoria de implementação de políticas públicas. Tese (CDAPG) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2015.

<b>CORREIA (2013)</b>	CORREIA, Maria Aparecida Antero. Educação infantil de 0 a 3 anos: um estudo sobre demanda e qualidade na região de Guaiianazes, São Paulo. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.
<b>SCAVONE (2011)</b>	SCAVONE, Darci Terezinha De Luca. Marcas da história da creche na cidade de São Paulo: as lutas no cotidiano (1976-1984) Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, 2011.
<b>PRINCEPE (2010)</b>	PRINCEPE, Lisandra M. Necessidades Formativas de Educadores que atuam em projetos de Educação Não-formal. São Paulo: 2010. 146 p. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.
<b>FRANCO (2009)</b>	FRANCO, Dalva de Souza. Gestão de creches para além da assistência social: transição e percurso na prefeitura de São Paulo, de 2001 a 2004. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.
<b>TREVIZAN (2008)</b>	TREVIZAN, Anaíde. Um processo de formação continuada: das necessidades formativas às possibilidades de formação. São Paulo: 2008. 99p. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Dentre os trabalhos encontrados, houve a necessidade de se estabelecer um critério para seleção e, assim, optou-se para fundamentar o histórico das creches conveniadas em São Paulo com os estudos realizados nos últimos cinco anos, por apresentarem dados mais recentes e abordando a realidade a ser investigada. Foram selecionadas para leitura cinco pesquisas.

Os estudos versaram sobre as políticas públicas de atendimento a crianças de 0 a 3 anos na cidade de São Paulo, contribuindo no sentido de resgatar o percurso da Educação Infantil no município e de apresentar as contradições entre as formas de atendimento oferecido e os caminhos a serem trilhados na oferta de um atendimento de qualidade.

As pesquisas que trataram da Educação Infantil, além de contribuírem com dados para a elaboração do histórico, trouxeram elementos para questões importantes a serem discutidas em relação ao atendimento de crianças na Primeira Infância, que só podem ser enfrentadas com a atuação de diretores que detenham formação, possibilitando uma compreensão dessas nuances.

O estudo de Correia (2013) aponta a questão da educação como direito das crianças e, conseqüentemente, das suas famílias, sem distinção. A autora cita a problemática da distância entre o que está previsto na legislação e o que ocorre na prática, ou seja, que muitos dos direitos garantidos nos documentos legais não são plenamente vivenciados pela população. Outra constatação é a falta de interesse do poder público em implantar políticas públicas para a Educação Infantil, bem como a influência direta de concepções e representações sobre a Infância na configuração dessas políticas em nossa cidade.

Uma das estratégias de superação indicadas na pesquisa de Correia (2013) diz respeito à melhoria do atendimento por meio da participação popular, em discussões com a comunidade atendida e do Fórum de Educação Infantil (FEI), que promove a discussão entre as entidades conveniadas de Educação Infantil.

Nos estudos de Craveiro (2015, pp.157-158) é mencionada, como um fator de superação dessas desigualdades no atendimento, a existência de uma direção atuante:

A direção atuante e com condições de promover uma boa gestão pedagógica e administrativa do CEI contribui para o aprimoramento do atendimento sob diversos aspectos, tais como formação continuada da equipe, desenvolvimento de projetos e organização da rotina administrativa.

Além dessa constatação, a pesquisadora aponta para a ausência de ações formativas voltadas à rede conveniada, o que poderia ser uma estratégia de enfrentamento para a diminuição da desigualdade. Craveiro (2015, p.161) faz a seguinte consideração sobre o fórum: “O FEI tem grande potencial como canal de comunicação e mobilização que poderia ser mais bem aproveitado”.

Franco (2009; 2015), em sua primeira produção se atém a discutir as mudanças promovidas pela LDB para o atendimento nas creches do município de São Paulo, que passam a assumir gradativamente um caráter educacional desprendendo-se de sua característica assistencial. Na pesquisa é abordado o processo de transição, suas contradições e as suas mudanças mais significativas como a formação dos profissionais, as condições de trabalho e os melhores salários. Embora seja uma pesquisa realizada com foco nas instituições diretas, enfatiza-se o impacto positivo do investimento na formação e da qualificação das condições de trabalho dos

profissionais.

Em sua tese, a autora revela um olhar mais direcionado à realidade das instituições conveniadas, pois ao realizar um estudo compreendendo o período de 2002 a 2012, aborda a expansão no atendimento, visando alcançar a universalização da Educação Infantil preconizada na LDB. Os dados apresentados promovem uma reflexão acerca das condições de permanência no atendimento ofertado pela rede conveniada – existente em maior número nas regiões empobrecidas e carentes da cidade – que ocorre num padrão aquém do oferecido pela rede direta, denunciando, assim, a existência de duas redes de atendimento distintas. Essa constatação coloca em questionamento se, no município de SP, a criança pequena residente em regiões diferentes da cidade desfruta dos mesmos direitos, trazendo à tona a questão da equidade.

A contribuição de Scavone (2011) se deu por meio do histórico dos movimentos sociais que lutaram pelo acesso às creches em São Paulo. Com uma apresentação de dados e fontes diferenciadas das demais dissertações e teses, a autora apresenta um olhar de “fora da educação”, trazendo um panorama social por meio de publicações de jornais, imagens e material de divulgação de militâncias da época.

O estudo de Princepe (2010) contribuiu com os estudos de Marcelo Garcia (1999) e a exploração da temática das necessidades formativas.

Como a maioria das dissertações e teses selecionadas são trabalhos realizados por alunos de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), considerou-se relevante pautar a escrita desta pesquisa também em trabalhos produzidos na IES na qual esta pesquisa está vinculada, por meio da realização do Mestrado Profissional FORMEP, que tem se constituído importante referência na formação continuada (curso de mestrado profissional) dos professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP). De modo que as pesquisas de Trevizan (2008), Princepe (2010) e Mana (2016) foram utilizadas como parâmetro de estilo de escrita e organização textual.

A partir das contribuições advindas das pesquisas correlatas, tornou-se possível fundamentar e argumentar a necessidade de promover formação continuada aos Diretores de Escola. Há uma tendência das pesquisadoras em concordar que há diferenças entre o atendimento ofertado pela Rede direta e pela Rede conveniada,

das quais destacam-se: a infraestrutura encontrada nos prédios dos convênios é precária se comparada a dos prédios das unidades diretas; a incidência dos convênios é maior em regiões periféricas da cidade; a formação dos profissionais que atuam nessas instituições é inferior quando comparada ao nível de formação alcançado pelos profissionais que atuam nos CEI's diretos; sem contar a ausência de formação continuada compondo a jornada de trabalho.

Diante dos apontamentos destes estudos e dos objetivos propostos, a presente pesquisa está organizada em quatro capítulos, além de apresentação, introdução e considerações finais. O capítulo I, que traz um breve histórico das creches conveniadas no município de SP; o capítulo II, que aborda o profissional diretor de CEI, trazendo as características dessa atividade profissional no contexto das organizações conveniadas e seu papel político, as concepções de formação continuada, necessidades formativas e a construção do conceito de qualidade no atendimento de crianças de 0 a 3 anos; o capítulo III, que descreve o percurso metodológico e os procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa; e o Capítulo IV, que apresenta a análise dos dados.

No capítulo a seguir, optou-se por apresentar um histórico do atendimento ofertado às crianças de Primeira Infância na cidade de São Paulo, com o propósito de compreender quais forças se destacam na constituição da identidade dos profissionais que atuam na direção dos Centros de Educação Infantil Conveniados, com o intuito de compreender o contexto de atuação destes profissionais, o que influencia, diretamente, na constituição de seu perfil.

## CAPÍTULO I – BREVE HISTÓRICO DAS CRECHES CONVENIADAS EM SÃO PAULO

**Figura 1 – Dia de festa no CEI Baroneza de Limeira (24/12/1950)**



Fonte: Site do CEI Baroneza de Limeira

Em 1913 é fundada a creche “Baroneza de Limeira” destinada a filhos de empregadas domésticas e operárias. Nesta época intensificou-se a construção de creches em São Paulo por iniciativa das fábricas para que pudessem obter mão-de-obra feminina (FRANCO, 2009, p.30).

A partir da imagem escolhida para iniciar o capítulo, percebe-se a influência religiosa e de instituições de caráter beneficente, sendo estas as pioneiras na promoção do atendimento de crianças provenientes de camadas populares. À época, a sociedade acreditava que as crianças pobres, filhas de operários, ficavam abandonadas, sem ter quem cuidasse delas e, portanto, necessitavam de um local onde estivessem protegidas, longe de perigos. Por esse motivo destacaram-se instituições filantrópicas e de caridade para o atendimento as crianças pequenas.

Para entender quais acontecimentos promoveram a expansão no atendimento da Rede Conveniada no município de SP faz-se necessário retomar um pouco do seu percurso a fim de compreender quais forças operaram na construção do atual contexto paulistano de atendimento na Educação Infantil.



No documento “A rede de creches no município de São Paulo”, Rosemberg, Campos e Haddad (1991, p.7) explica que a história do atendimento à Infância em São Paulo é importante tanto para a cidade como para o país, no sentido de garantia do direito à educação para as crianças pequenas.

De acordo com a análise de Franco (2015), o atendimento prestado às crianças na Primeira Infância, no Brasil, foi financiado em grande parte pela iniciativa privada. O Estado apartou-se desse investimento ou, quando muito, o realizou por intermédio de ações fiscalizatórias ou por meio de convênios.

Segundo Oliveira e Ferreira (1986), até 1920 o atendimento a essas crianças era filantrópico, direcionado aos filhos de mães solteiras que não tinham condições de ficar com eles e, também, aos abandonados. A partir de então, em decorrência da chegada de imigrantes europeus, com o crescimento da classe operária e, conseqüentemente, dos movimentos reivindicatórios protestando contra as precárias condições de vida, jornadas excessivas de trabalho, insalubridade, inexistência de assistência médica, habitações precárias, infraestrutura sanitária ausente e, ainda, creches para os filhos dos trabalhadores. Há um aumento da exigência ao poder público pela regulamentação do atendimento às crianças pequenas em creches ou pré-escolas.

Por volta dos anos 1950 foram criados órgão municipais ligados à Assistência Social na tentativa de realizar apenas ações normativas das creches conveniadas. A qualidade dos serviços era variante, sendo que muitas vezes eram constatadas falhas em seu funcionamento cotidiano, o que causava grande descontentamento dos usuários.

Esse modelo de acolhimento às crianças se manteve por muitos anos, com desenvolvimento vagaroso e contemplando, de modo insuficiente, a necessidade de vagas nas diversas regiões da cidade. Mas no ano de 1966, durante a administração do prefeito Faria Lima, foi criada a Secretaria do Bem-Estar Social (SEBES), à qual coube a responsabilidade de acompanhar as creches e outros serviços de caráter social. Nesse período, foram estabelecidos convênios de assistência financeira com 13 entidades sociais que mantinham creches, com o intuito de ampliar o atendimento.

Em 1967, foram criadas as primeiras creches municipais construídas pela Prefeitura de São Paulo. Inicialmente foram nove creches, sendo ao longo dos dois

anos seguintes mais sete creches. A administração e a orientação do trabalho educativo desses espaços construídos pelo poder público ficaram a cargo de entidades particulares.

Com fundamento na pesquisa “Proposta para atendimento em creches no município de São Paulo – histórico de uma realidade” Oliveira e Ferreira (1986) constata-se que a SEBES, no ano de 1968, tentou introduzir orientação técnica das creches evidenciando o adequado emprego de recursos financeiros, o que não foi bem recebido pelos responsáveis das entidades e gerou conflitos.

Na região de Guaianazes, em decorrência desses conflitos entre entidade mantenedora e Prefeitura, ocorreu uma ruptura no convênio que levou a SME-SP a assumir a administração da Unidade, nascendo assim a primeira creche municipal.

A partir de 1969 instituem-se três tipos distintos de atendimento, com administrações e custos diferenciados para o poder público:

1. Diretas (construídas/alugadas e mantidas pela prefeitura);
2. Indiretas (construídas/alugadas pela prefeitura e repassadas a uma instituição privada recebendo, porém, um per capita da prefeitura para funcionar);
3. Particulares (o prédio pertence à instituição privada que recebe um per capita da prefeitura para funcionar) (ROSEMBERG; CAMPOS; HADDAD, 1991, p.1).

Embora com algumas modificações, esse formato perdura até os dias de hoje mantendo em funcionamento um sistema público e outro privado, simultaneamente, a serviço da população.

A década de 1970 se inicia sob a influência de propostas de educação compensatória, que compreendiam o atendimento à criança carente vinda das classes populares, filha de mães trabalhadoras, como uma forma de “compensar” as deficiências provocadas pelas condições sociais, culturais e alimentares a que estavam expostas, para que pudessem ingressar na educação formal sem diferenças das condições em que viviam as crianças de classes mais abastadas.

A partir do final da década de 1970 e até o final da década de 1980, conforme Craveiro (2015), o Movimento de Luta por Creches exerceu grande influência na luta pelo aumento dessas vagas, pressionando o Estado a assumir sua responsabilidade perante a sociedade, por meio da criação e da manutenção de espaços de assistência e educação. Como resultado dessas pressões ocorreu o aprimoramento da política de

convênios e um aumento no valor dos repasses públicos às entidades sociais.

A respeito de como se desenvolveu esse movimento, Scavone (2011) realizou um estudo, investigando diversos textos e documentos de movimentos, a partir da luta de mulheres, que se estruturaram de formas diferentes e nas diversas regiões da cidade, destacando-se os movimentos das zonas leste e sul.

A necessidade de creches nas regiões mais periféricas da cidade era urgente, e esse fator contribuiu para que a população se organizasse e criasse suas próprias creches ou "escolinhas" comunitárias, aproveitando os espaços de Paróquias, Sociedades Amigos de Bairro ou construindo pequenos barracões. Scavone (2011), ao discutir a história do atendimento à Primeira Infância, a partir do final da década de 1960, explica:

Nessa época ainda foram apresentados dois novos projetos: mini-creches e Segundas mães. O projeto das mini-creches previa a construção de creches com capacidade para atender até 60 crianças, com até três anos de idade, em período integral, a um custo baixo [...] O projeto Segundas mães propugnava o pagamento de mães para atender algumas crianças, por meio de repasse de verbas a entidades. Era o embrião da proposta das creches domiciliares (p.110).

As propostas das mini-creches era uma opção que interessava apenas às pequenas entidades das regiões mais afastadas da cidade. Já a proposta das Segundas mães, que ficou mais conhecida como "mães crecheiras", mostrou-se uma alternativa mais cara do que o investimento em creches, além de ser uma prática que se difundiu em contextos mais carentes, onde o recurso repassado à alimentação das crianças atendidas pelo projeto acabava sendo utilizado para alimentar outras crianças, adultos e por que não dizer famílias inteiras. Para Oliveira e Ferreira (1986), esse tipo de experiência, embora fosse um arranjo comum nas camadas populares, não poderia ser oficializado enquanto uma política de atendimento oficial, pois cabia ao poder público a responsabilidade de oferecer atendimento qualificado, com infraestrutura adequada, contemplando a educação e o cuidado.

O movimento de luta por creches cresceu e se fortaleceu, organizando-se de modo a contar com uma coordenação geral e coordenações locais na cidade, reivindicando cada vez mais o atendimento público com boas instalações, quadro de pessoal adequadamente remunerado, material pedagógico, alimentação, enfim, um

atendimento de qualidade.

Além do Movimento de Luta por Creches (MLC), não se pode deixar de mencionar que em abril de 1979 foi criado o Movimento de Creches Conveniadas (MCC), por administradores de creches que reivindicavam melhorias no convênio com a Prefeitura. Esse movimento contribuiu com as discussões junto ao governo até meados dos anos 80.

Figura 2 – Jornal O São Paulo 05/12/1983



Fonte: Scavone (2011, p. 130).

Nas conclusões de Scavone (2011) a luta inicial por creches se desdobra em duas frentes opostas, como pode-se verificar na figura 2. Dessa disputa acirrada culmina a constituição de uma Comissão Especial de Inquérito para investigar a problemática da entrega das creches construídas pela Prefeitura para a iniciativa privada - os convênios. Os trabalhos dessa Comissão foram iniciados em outubro de 1983 e seguiram até maio de 1984.

O processo de investigação instaurado em 1983, pela Câmara Municipal de São Paulo, acumulou muitos volumes de documentos, além do relatório final. Foram realizadas 13 sessões que trataram de grandes temas: História da creche, Qualidade de atendimento à criança, Construção e manutenção, Papel do Estado, Alimentação, Situação e propostas da SME para crianças de 4 a 6 anos e 11 meses,

Convênios, Profissionais de creche, Aspectos pedagógicos, Participação da comunidade, Experiências e propostas de órgãos estaduais e política para a gestão municipal (SCAVONE, 2011, p.134).

A investigação conduzida pela comissão especial de inquérito foi realizada durante a administração de Mário Covas e, de acordo com relatórios consultados nos estudos de Scavone (2011), a comissão desvirtuou-se de seu propósito inicial, que era o de investigar o atendimento oferecido pelos convênios nas creches municipais.

O documento de relatório final apontou cinco recomendações que contribuiriam para a configuração do atendimento prestado até os dias de hoje em nossa cidade. A recomendação I foi propõe ao poder executivo municipal assumir uma política integrada de creche, criando um conselho para garantir essa política; pelas recomendações II e III legitimaram-se as duas redes de creche e para cada uma foram traçadas sugestões, das quais apresentam-se apenas as direcionadas as creches indiretas e conveniadas:

[...] retorno das creches indiretas e, por isso, reivindicou que “não se realize mais nenhum repasse de creches públicas para a administração de entidades particulares” (CMSP/CEI, Relatório Final, 1985, p.28). O segundo ponto considerou “imprescindível” a contribuição da sociedade por meio da manutenção das creches conveniadas, sugerindo que a prefeitura garantisse “uma orientação de trabalho” nas mesmas condições “daquela seguida pela rede direta” (CMSP/CEI, Relatório Final, 1985, p.28). A recomendação IV tratou de questões relacionadas à creche no local de trabalho, que envolviam relações entre trabalhadores e empresariado, de responsabilidade do governo federal. A recomendação V, a mais importante, reconhecia a creche como “direito da criança, uma extensão do direito universal à educação, um direito dos pais e um dever da sociedade” (SCAVONE, 2011, p.142).

Na pesquisa de Rosemberg, Campos e Haddad (1991), encontram-se dados que complementam as informações sobre o atendimento de crianças pequenas em creches, nesse período dos anos de 1970 a 1980. Os movimentos de mulheres, que foram o embrião dos movimentos de lutas por creches e as grandes greves do final dos anos 1970, contribuíram para que após 1978/1979 algumas empresas do Estado e da capital introduzissem, em suas dependências, creches e berçários (GRAGNANI et al., 1986, apud ROSEMBERG; CAMPOS; HADDAD, 1991, p.11).

No documento já citado: “A rede de creches no município de São Paulo”, consta que a partir dos anos 80 a situação das creches nos locais de trabalho se modifica

significativamente devido à legislação estadual que passa a obrigar órgãos e empresas estaduais a manterem Centros de Convivência Infantil (CCIs), para atender aos funcionários com filhos em idade até os seis anos. A partir de 1983 multiplicam-se essas creches no Estado, inclusive na capital.

Entre os anos 1980 e 1990, houve um impulso no desenvolvimento das creches diretas devido a reivindicações durante as administrações de Reynaldo de Barros (PDS<sup>3</sup>), Mario Covas (PMDB<sup>4</sup>), Jânio Quadros (PTB<sup>5</sup>) e Luiza Erundina (PT<sup>6</sup>). A ampliação do atendimento foi significativa, sendo em maior número na rede direta.

Os estudos dessa época destacam que, em decorrência das intensas movimentações populares de um período de transição democrática, as reivindicações ocorridas em função do acesso aos direitos, a possibilidade de participação, organização política e a contestação sem medidas restritivas (como na ditadura militar, que tiveram seu ápice com a publicação da Constituição de 1988) acabaram por influenciar a luta por uma educação pública e gratuita, em especial das crianças pequenas, o que resultou na ampliação do atendimento público, por meio do crescimento da rede direta.

Como o foco desta pesquisa é o atendimento ofertado pela rede conveniada, não se pretende ampliar essa discussão e comentar as mudanças e as aquisições na rede direta. Com base em dados apontados por Craveiro (2015) ao longo dos anos 1980, constata-se que o atendimento oferecido em creches estava pulverizado na cidade de São Paulo, ficando sob a responsabilidade de diversos níveis de governo: órgãos federais (Legião Brasileira de Assistência), estaduais (Secretarias de Educação e Promoção Social) e municipais (Secretaria de Assistência Social). O valor do repasse de verba por criança e as diretrizes para o atendimento variavam entre as instituições que acolhiam a criança pequena; e a falta de vínculo entre esses órgãos enfraquecia a constituição de uma política pública de atendimento às crianças de zero a três anos.

Diante de um histórico de lutas para se garantir a oferta do atendimento na Educação Infantil destaca-se a incorporação da educação para crianças de zero a seis

---

<sup>3</sup> Partido Democrático Social.

<sup>4</sup> Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

<sup>5</sup> Partido Trabalhista Brasileiro.

<sup>6</sup> Partido dos Trabalhadores.

anos como direito em textos legais como: a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

A LDB 9394/96 integra a Educação Infantil a Educação Básica, reconhecendo o atendimento às crianças de zero a seis anos com o atendimento educacional, o que desencadeia um processo de sua legitimação como direito e de rompimento com o modelo de atendimento de caráter exclusivamente assistencialista.

A partir de informações coletadas na pesquisa de Franco (2009), durante o período entre 1993 a 2000, compreendendo as administrações de Paulo Salim Maluf e Celso Pitta, ambos do PDS, ocorreu uma política de valorização das creches indiretas e conveniadas, que alcançou seu ápice durante os anos de 1990, ocorrendo inclusive a passagem de 47 equipamentos da rede direta para a rede conveniada.

Os argumentos utilizados pelo governo para justificar essa ampliação dos convênios eram: a crise fiscal, a necessidade em baixar os custos e buscar maior eficiência, a valorização da participação da população nos equipamentos e a proximidade com a comunidade (CRAVEIRO, 2015).

A administração municipal da gestão do Prefeito Celso Pitta, ano de 1999, iniciou estudos para traçar estratégias de transferência do atendimento das Creches da Secretaria de Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME). Durante seu governo, Pitta elaborou um plano para concretizar essa integração e criou uma comissão intersecretarial para fazer essa transição. Foram definidas estratégias como a manutenção do atendimento as crianças pela SAS na rede de creches até 2000, providenciando a adequação progressiva à legislação vigente.

Também foram implantadas medidas que causaram comoção e rejeição social como: a transferência do atendimento das crianças de quatro a seis anos de idade para as Escolas Municipais de Educação Infantil, em período parcial, a partir de 2001, permanecendo em atendimento de período integral somente as crianças de zero a três anos nas creches. Atitude que, embora colocasse em prática preceitos contidos na LDB, contrariava a necessidade das mães e das famílias trabalhadoras que contavam com o atendimento em período integral para crianças até os seis anos de idade.

Segundo Correia (2013) no ano de 2001, na gestão seguinte, a Prefeita Marta Suplicy inicia seu mandato mediando os impasses criados por Celso Pitta, por meio de ações que garantiram a matrícula de parte das crianças oriundas das Creches nas EMEI's e o retorno de parte desse contingente às Creches.

Ainda no mesmo ano, com base nos estudos de Franco (2015), com a publicação do Decreto nº 40.268 (SÃO PAULO/SME, 2001) que apresentava as diretrizes para a integração das creches diretas no Sistema de Ensino do município de São Paulo e determinava as competências da SAS e da SME, as creches municipais das Redes Direta e Indireta passariam a denominação de Centros de Educação Infantil (CEIs), visto que o atendimento era efetuado para crianças de creche e pré-escola no mesmo espaço físico. Essa alteração não se aplicou nas Creches da Rede particular conveniada que se mantiveram sob a denominação "Creche", caso desejassem.

A incorporação das Creches na SME só vem a se concretizar após amplo debate entre o governo e as entidades representativas. Conforme dados apresentados na tese de Franco (2015), as creches indiretas e as creches conveniadas particulares só migraram para a Secretaria Municipal de Educação a partir de 2003, por meio da Portaria Intersecretarial nº 01 (SÃO PAULO, 2002a, *apud* FRANCO, 2015, p.54). Nesse documento foi determinado que as creches permanecessem até o dia 31 de dezembro de 2002 sob a orientação da SAS, devido à necessidade de adaptação da SME em relação às unidades diretas.

A chegada dos convênios antes administrados pela SAS para gestão da SME trouxe novidades e, conseqüentemente, a necessidade de ajustes. Inicialmente pode-se mencionar que as concepções sobre o trabalho pedagógico, a organização administrativa, o olhar sobre a criança e suas necessidades eram diferentes: de um lado estava a estrutura da educação com um olhar mais rígido, uma estrutura mais regrada, "escolar", atendendo a crianças a partir dos quatro anos de idade; do outro estavam às creches vindas da SAS, com uma concepção de criança e do trabalho mais voltada ao cuidado e à assistência, uma experiência construída no trato e cuidado das crianças de zero a seis anos em uma estrutura menos rígida, que havia se constituído historicamente e que deveria ser respeitada.

Esse movimento não era simplesmente transformar creches em escolas, mas promover a fusão de concepções, trajetórias e histórias diferentes, contemplando suas



especificidades.

Estava evidente que precisaria muito trabalho para que a educação entendesse o que eram as creches e aceitasse-as sem preconceitos. Enfrentar essa nova situação dentro do município demandaria muita discussão e esforço para vencer barreiras construídas pelos segmentos das duas Secretarias, de Educação e de Assistência Social (FRANCO, 2009, p.77).

São encontrados dados relevantes dessa transição nos estudos de Franco (2009), na Revista Magistério nº 3 – **Da creche aos CEI's** (SÃO PAULO/SME, 2017b) e também no vídeo **Roda de Conversa: CEI 15 anos de transição** (SÃO PAULO/SME/2018), envolvendo educadores que foram personagens participantes desse momento, conversando sobre as impressões e os significados dessa transição na SME de São Paulo. Como medidas de integração das creches à SME, foram publicadas algumas diretrizes legais que traziam definições do que são os convênios, o seu papel e as responsabilidades.

Na Educação não havia o manejo dos convênios e não existiam profissionais preparados para lidar com essa demanda, houve a necessidade de trazer profissionais da Assistência Social com a experiência no atendimento aos convênios para contribuir com o processo de integração.

Nesse momento que é um dos marcos para o atendimento das crianças de zero a três anos em nossa cidade, ambas as Secretarias – SAS e SME – tiveram de se reformular, esta primeira, de acordo com relatos, perde uma das atividades que dispendia boa parte de seus esforços e se dá conta de que necessitará se dedicar, de fato, a ações voltadas à Assistência Social. E a SME, por sua vez, ao receber as creches percebe a importância de olhar para as crianças de zero a três anos como um todo, acolhendo não só a elas, mas a todo o contexto em que elas estão inseridas, a começar pelas suas famílias, sendo mais acolhedora e cuidadosa.

Ainda nesse processo de transição, as Coordenadorias de Educação constituíram o Setor de Convênios para prestar suporte nos processos de prestação de contas e nas demandas administrativas que anteriormente não faziam parte das rotinas dos Diretores de Escola, bem como orientação às organizações sociais com interesse em estabelecer convênios. As orientações com relação ao atendimento de demanda passaram a ser estipuladas pela SME, ficando a orientação a cargo do Setor

de Demanda da Coordenadoria de Educação, por meio do sistema informatizado Escola Online (EOL).

A partir da integração com a SME, as unidades indiretas e particulares conveniadas passaram a elaborar, em atendimento à LDB, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento do CEI/Creche.

Franco (2015) relata que a gestão – do diretor – dessas unidades estava submetida à Entidade Mantenedora e à SME, sendo que respondem em primeira instância para essa entidade mantenedora e depois à SME.

A formação docente, de acordo com a Portaria nº 4548 (SÃO PAULO/ SME, 2017a) é responsabilidade da entidade mantenedora, devendo ser custeada com o recurso do convênio, embora esteja prevista na legislação federal, Lei 12.056 (BRASIL, 2009a), como responsabilidade dos entes federativos, nesse caso seria responsabilidade do município, por meio da SME, o que tem sido discutido e em algumas ocasiões a rede conveniada é contemplada em algumas ações formativas.

Os profissionais da rede conveniada indireta e particular não têm formação garantida na jornada de trabalho, que ocorre em horário alternativo ou em situações garantidas em calendário escolar, de acordo com Portaria específica publicada anualmente. De acordo com Franco (2015), logo no início da transição (2003 e 2004), a equipe gestora recebia formação específica da equipe de formação da Coordenadoria de Educação, com orientações para a organização das reuniões pedagógicas. Posteriormente, a organização das reuniões pedagógicas passou a ser de responsabilidade da Unidade Educacional e da entidade mantenedora.

A orientação por parte das Coordenadorias de Educação, atuais Diretorias Regionais de Educação (DREs), era transmitida na implantação de novas unidades antes do início das atividades com as crianças. Essa ação deixou de existir a partir de 2005, determinada pela Portaria SME nº 4023, de 08 de junho de 2005 (SÃO PAULO, 2005) que deixou sob responsabilidade das mantenedoras.

Decorridos cerca de 16 anos dessa transição – das creches diretas e conveniadas: indiretas e particulares para a Secretaria Municipal de Educação – pode-se concluir que apenas uma etapa foi cumprida na caminhada rumo a um atendimento educacional que respeite os direitos das crianças.

Nesse decurso de tempo, alguns passos foram dados rumo à concretização de

políticas públicas que atendam a Primeira Infância. As discussões envolvendo diversos segmentos sociais, nos últimos anos, possibilitaram a construção de documentos como Os Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana, a Orientação Normativa 01/2015 e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana/2016, que têm contribuído com a melhoria na qualidade dos serviços ofertados pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

A Educação Infantil vem transformando sua concepção de criança, uma vez que o educar e o cuidar já são compreendidos como indissociáveis. Porém, existem fatos que não podem ser ignorados, como a transferência de responsabilidade da municipalidade pela educação de zero a três anos para as mãos das organizações não governamentais, cerca de 90% do atendimento a essa faixa etária é oferecido por meio dos convênios.

O segundo fato é que, embora a criança seja da cidade, a fila de espera para o atendimento é única e as condições de atendimento na rede direta e na rede conveniada são extremamente diferentes, portanto, medidas devem ser tomadas a fim de minimizar e extinguir essas disparidades.

A possibilidade de minimizar tais disparidades está diretamente ligada ao investimento na formação dos profissionais que atuam nos CEIs. A eficácia do investimento na formação pode ser constatada na própria história do atendimento da rede direta. O investimento na formação dos Professores e a garantia de um momento destinado ao estudo na jornada de trabalho, permitindo momentos de reflexão acerca dos documentos oficiais, são fatores que promovem uma melhor formação de suas equipes. Essas são garantias ainda não estendidas aos Convênios.

O profissional detentor de conhecimentos que subsidie uma leitura crítica desse cenário possuirá maiores condições de compreender a importância de implementar, em sua unidade escolar, as políticas públicas voltadas à Educação Infantil, desenvolvendo um trabalho que vise a garantia de direitos das crianças e, conseqüentemente, de suas famílias.

De acordo com o Decreto 54.453, de 10 de outubro de 2013, o diretor de escola, sendo “o responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola” (SÃO PAULO/SME, 2013), traz atrelada a sua função a necessidade de ter um olhar sempre à frente, contemplando as necessidades das crianças atendidas em sua unidade às

necessidades da comunidade em que a Escola está inserida e às necessidades de sua equipe escolar. No entanto, como promover a formação de sua equipe sem formar-se?

As necessidades de formação deste profissional são complexas e devem abarcar não só suas necessidades de formação, mas de certa forma as necessidades de formação de sua equipe. Assim, para entender a dimensão do trabalho do diretor de escola, apresenta-se, no capítulo seguinte, o papel deste profissional e as reflexões acerca de sua atuação na escola.

## **CAPITULO II – DIRETORES DE CEI CONVENIADO: FORMAÇÃO CONTINUADA E NECESSIDADES FORMATIVAS**

Quando pensamos no funcionamento de uma escola, automaticamente nos vem à mente, além das crianças e dos professores que ocupam aquele espaço, os equipamentos, todo o aparato pedagógico e, com certeza, o pensamento na figura que irá trabalhar para garantir essa dinâmica viva no interior da escola, talvez como uma peça fundamental – o diretor de escola. É ele que, de acordo com a lei, responde, em última instância, pelo bom funcionamento da escola.

No intuito de apresentar a concepção de diretor de escola com a qual foi elaborada esta pesquisa, optou-se por partir da definição de seu papel e do conceito de gestão que sustenta sua prática em uma perspectiva de gestão democrática e colaborativa.

Paro (2015), embora em seus estudos aborde mais o panorama do Ensino Fundamental, traz um ponto de vista com o qual discute o papel do diretor de escola e a gestão escolar: de forma democrática, promovendo uma escola pública comprometida com o desenvolvimento humano.

Para este autor, “administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2015, p.18) o que, no contexto escolar, significa que a direção e todas as demais atividades que dão condições para a realização da atividade pedagógica da escola são inseparáveis, pois ambas estão juntas e a serviço dos processos de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, o administrativo não se separa do pedagógico.

Assim, o diretor não se aparta das discussões pedagógicas, ele não deixa de ser professor e não deixa de estudar. Ele é essencialmente um professor que com seu olhar pedagógico aguçado, enquanto par avançado e, juntamente com o Coordenador Pedagógico, organiza todos os recursos da escola, sejam esses materiais ou humanos, da melhor maneira possível para promover aprendizagens no interior da escola.

O trabalho da direção opera com o material e até mesmo com o imaterial que se refere ao subjetivo. Ao mencionar o subjetivo, remete-se às vontades e aos interesses dos componentes do coletivo escolar, que necessitam ser coordenados na

escola para o alcance de fins educacionais, que o autor entende como política: “produção da convivência entre grupos e pessoas [...] que possuem vontades e interesses próprios que podem ou não coincidir com os interesses dos demais” (PARO, 2015, p.33).

Assim, o diretor de escola, sujeito desta pesquisa, é um professor que atua junto às questões administrativas para viabilizar as ações pedagógicas e que está constantemente fazendo política no interior da unidade escolar, com as instituições do entorno e com toda a sua equipe.

Ao refletir sobre o como trazer à tona a discussão para o desenvolvimento de uma pesquisa que aponte quais são as necessidades formativas do Diretor de Escola, buscam-se dados a respeito de quem é este profissional.

Na pesquisa “A gestão da Educação Infantil no Brasil”, realizada pela Fundação Victor Civita (FVC) em parceria com a Fundação Carlos Chagas (FCC), em 2011/2012 (CAMPOS et al. 2012), com o objetivo de promover uma investigação sobre a Educação Infantil no Brasil, foram analisados dados obtidos em seis capitais brasileiras sobre a gestão das unidades de Educação Infantil e das redes municipais das quais fazem parte, abrangendo estabelecimentos municipais e privados conveniados com as prefeituras.

No perfil dos diretores estudados nessa pesquisa, que é apenas um recorte, mas dá indícios a respeito das características do profissional que atua nos Centros de Educação Infantil conveniados, conclui-se que são na maioria mulheres, com a idade em torno dos 50 anos. A formação desse grupo se deu, em sua maioria, em nível médio e os que frequentaram o curso superior o fizeram em instituições particulares.

Ao final desse documento são apontadas considerações e recomendações direcionadas para alguns entes federativos, dos quais se destacam as recomendações feitas às Secretarias Municipais de Educação. Dentre os apontamentos há evidências do papel do diretor como muito importante para a qualidade do trabalho realizado na instituição, especialmente no sentido de trazer orientações para a organização de formação continuada específica para estes (CAMPOS et al., 2012, p.378).

O investimento em formação continuada para o diretor pode contribuir com a formação da equipe de profissionais do CEI, apoiar o Coordenador Pedagógico no

seu campo de atuação junto aos professores e, ainda, favorecer as mudanças nas práticas desenvolvidas pelos docentes e equipe escolar com as crianças.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo foram promovidas, nos últimos anos, inúmeras discussões sobre Educação Infantil e Qualidade. Dentre os documentos produzidos, utiliza-se como referência a Orientação Normativa nº 01, de 2015 (SÃO PAULO/SME, 2015a), a Portaria nº 7.450, de 2015 (SÃO PAULO/SME, 2015b) e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO/SME, 2016).

Para definição de Qualidade na Educação Infantil Paulistana, a Orientação Normativa apresenta os seguintes princípios norteadores:

A observância das características e singularidades de cada região da cidade, na perspectiva dos sujeitos e culturas, que influenciam na constituição das múltiplas infâncias que se concretizam a partir das variáveis relacionadas à classe social, etnia, raça, religião, condição socioeconômica e gênero. A relação indissociável entre proposta pedagógica e espaço físico, entendendo o espaço como elemento que concretiza a pedagogia da infância à medida que, cotidianamente, vão se constituindo diferentes ambientes que considerem todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o afetivo, a segurança, as interações, as descobertas, a brincadeira, a liberdade, a autonomia, a corporeidade e a construção da identidade positiva dos bebês e crianças. A atuação intencional das educadoras e dos educadores na constituição dos ambientes, na organização dos tempos e na seleção e organização dos brinquedos, materiais e objetos permite que as relações e as interações entre adultos, bebês e crianças sejam promotoras do desenvolvimento de autonomia e de aprendizagens (SÃO PAULO, 2015a, p.9).

Nesses princípios está expressa a importância da atuação dos profissionais junto às crianças como um dos fatores favoráveis para a promoção de um atendimento de qualidade. A atuação com vistas a oferecer um atendimento de qualidade se conquista com investimentos na formação dos profissionais, tanto que há um item denominado “Formação, recursos humanos e condições de trabalho dos profissionais da Educação Infantil”, em que está explícita a necessidade de garantir ações de formação:

[...] a formação inicial dos docentes e gestores deve ser assegurada pela formação continuada em serviço, que atenda a real necessidade desses profissionais, possibilitando que ampliem seus conhecimentos, reflitam sobre suas ações, redimensionem sua prática para que o

trabalho se efetive, garantindo a qualidade do atendimento, do aprendizado e do desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos (SÃO PAULO/SME, 2015a, p. 44).

Além do acompanhamento pedagógico em conjunto com o Coordenador e a promoção de um ambiente colaborativo no CEI, o Diretor de Escola possui uma série de outras atribuições que, no caso específico dos CEI's conveniados, variam de acordo com as atribuições descritas no Regimento Escolar e no PPP da Unidade. Não há orientação específica na legislação municipal que trate das atribuições dos diretores dos CEI's da rede indireta e particular conveniada. Desse modo, utiliza-se para nortear as atribuições destes profissionais o Decreto 54.453, de 10 de outubro de 2013 (SÃO PAULO/SME, 2013), que se refere aos diretores que atuam na rede direta.

Na legislação citada, as atribuições do diretor são descritas no artigo 4º, que é acompanhado de um rol de mais 17 incisos. Nos diversos incisos estão descritas as atividades que constituem o cotidiano deste profissional. As tarefas são, em sua maioria, de natureza administrativa e, muitas vezes, burocráticas, apresentando uma rotina de trabalho composta por tarefas praticamente impossíveis de serem cumpridas por um único indivíduo, tanto que são mencionados como parceiros – em algumas tarefas – o Assistente de Diretor e o Conselho de Escola.

A fim de facilitar a compreensão da sobrecarga administrativa em detrimento das ações pedagógicas, o quadro a seguir traz os incisos em duas categorias: atividades pedagógicas e atividades administrativas, que são colocadas lado a lado.

**Quadro 3 – Atribuições do Diretor de Escola: entre o acompanhamento pedagógico e a avalanche administrativa.**

ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS
I - coordenar a elaboração do projeto político-pedagógico, acompanhar e avaliar a sua execução em conjunto com a comunidade educativa e o Conselho de Escola/CEI/CIEJA, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação; III - participar, em conjunto com a equipe escolar, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da	II - elaborar o plano de trabalho da direção em conjunto com o Assistente de Diretor, indicando metas, formas de acompanhamento e avaliação dos resultados e impactos da gestão; V - possibilitar a introdução das inovações tecnológicas nos procedimentos administrativos e pedagógicos da unidade educacional; VII - implementar a avaliação institucional



<p>unidade educacional;</p> <p>IV - favorecer a viabilização de projetos educacionais propostos pelos segmentos da unidade educacional ou pela comunidade local, à luz do projeto político-pedagógico;</p> <p>VI - prover as condições necessárias para o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;</p> <p>VIII - acompanhar, avaliar e promover a análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e de quaisquer instrumentos avaliativos da aprendizagem dos alunos frente aos indicadores de aproveitamento escolar, estabelecendo conexões com a elaboração do projeto político-pedagógico, plano de ensino e do plano de trabalho da direção da unidade educacional, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa;</p>	<p>da unidade educacional em face das diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação;</p> <p>IX - buscar alternativas para a solução dos problemas pedagógicos e administrativos da unidade educacional;</p> <p>X - planejar estratégias que possibilitem a construção de relações de cooperação que favoreçam a formação de parcerias e que atendam às reivindicações da comunidade local, em consonância com os propósitos pedagógicos da unidade educacional;</p> <p>XI - promover a integração da unidade educacional com a comunidade, bem como programar atividades que favoreçam essa participação;</p> <p>XII - coordenar a gestão da unidade educacional, promovendo a efetiva participação da comunidade educativa na tomada de decisões, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos e das condições necessárias para o trabalho do professor;</p> <p>XIII - promover a organização e funcionamento da unidade educacional, de forma a atender às demandas e aspectos pertinentes de ordem administrativa e pedagógica, de acordo com as determinações legais;</p> <p>XIV - coordenar e acompanhar as atividades administrativas, relativas a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) folha de frequência;</li> <li>b) fluxo de documentos de vida escolar;</li> <li>c) fluxo de matrículas e transferências de alunos;</li> <li>d) fluxo de documentos de vida funcional;</li> <li>e) fornecimento e atualização de dados e outros indicadores dos sistemas gerenciais, respondendo pela sua fidedignidade;</li> <li>f) comunicação às autoridades competentes e ao Conselho de Escola dos casos de doenças contagiosas e irregularidades graves ocorridas na unidade educacional;</li> </ul> <p>XV - diligenciar para que o prédio escolar e os bens patrimoniais da unidade educacional sejam mantidos e preservados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) coordenando e orientando toda a equipe escolar quanto ao uso dos equipamentos e materiais de consumo, bem como a manutenção e conservação dos bens patrimoniais e realizando o seu inventário,</li> </ul>
---	--

	<p>anualmente ou quando solicitado pelos órgãos da Secretaria Municipal de Educação;</p> <p>b) adotando, com o Conselho de Escola, medidas que estimulem a comunidade a se corresponsabilizar pela preservação do prédio e dos equipamentos escolares, informando aos órgãos competentes as necessidades de reparos, reformas e ampliações;</p> <p>XVI - gerir os recursos humanos e financeiros recebidos pela unidade educacional juntamente com as instituições auxiliares constituídas em consonância com as determinações legais;</p> <p>XVII - delegar atribuições, quando se fizer necessário. (Decreto nº 54.453 (DOC de 11/10/2013, páginas 01 e 03).</p>
--	--

Fonte: elaboração da pesquisadora.

A partir da leitura da legislação, inserida nesse quadro, fica explícita a complexidade da atuação do diretor, sua responsabilidade tanto administrativa quanto a pedagógica e a gestão democrática como uma opção de atuação no exercício da direção de escola, tornando possível a realização da imensa lista de tarefas.

A partir do ano de 2017, foram efetivadas mudanças no regime jurídico da relação de parcerias estabelecidas entre a administração pública, no caso a SME e as Organizações da Sociedade Civil que se regulamentaram por meio da publicação da Portaria nº 4548 de 19 de maio de 2017 (SÃO PAULO/SME, 2017a). Nesse dispositivo legal está prevista a constituição do Quadro de Recursos Humanos que deverá ser organizado de modo a assegurar os atendimentos pedagógico e administrativo do CEI, bem como a quantidade mínima exigida de funcionários e sua formação.

#### **Quadro 4 – Recursos Humanos obrigatórios nos CEIs Conveniados.**

FUNÇÃO	FORMAÇÃO	QUANTIDADE MÍNIMA
I – Diretor	Pedagogia	1
II – Coordenador Pedagógico	Pedagogia	1
III – Professor de Educação Infantil	Pedagogia ou Normal Superior admitida formação mínima para o exercício do	1 por agrupamento/turma

	Magistério em nível médio, na modalidade Normal	
<b>IV – Professor de Educação Infantil (volante)</b>	Pedagogia ou Normal Superior admitida formação mínima para o exercício do Magistério em nível médio, na modalidade Normal.	De 01 a 70 crianças – 01 professor De 71 a 140 crianças – 02 professores E assim sucessivamente
<b>V – Cozinheira</b>	Ensino fundamental preferencialmente completo	1
<b>VI – Auxiliar de cozinha</b>	Ensino fundamental preferencialmente completo	De 01 a 80 crianças – 01 auxiliar de cozinha De 81 a 160 crianças – 02 auxiliares de cozinha E assim sucessivamente
<b>VII – Auxiliar de limpeza</b>	Ensino fundamental preferencialmente completo	De 01 a 80 crianças – 01 auxiliar de limpeza De 81 a 160 crianças – 02 auxiliares de limpeza E assim sucessivamente

Fonte: elaboração da pesquisadora, com adaptação da pesquisadora da Portaria nº 4548 (SÃO PAULO/SME, 2017a).

O quadro obrigatório, se comparado à quantidade de responsabilidades, ainda se mostra insuficiente para atender essas demandas. Na mesma legislação existe um quadro facultativo, que pode ou não ser adotado pelas instituições.

#### **Quadro 5 – Recursos Humanos facultativos os CEIs Conveniados.**

<b>FUNÇÃO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE MÍNIMA</b>
<b>I – Assistente de Diretor</b>	Pedagogia	1
<b>II – Auxiliar de Berçário</b>	Ensino Fundamental	1 para cada 50 crianças de berçário
<b>III – Auxiliar de Enfermagem</b>	Ensino Médio e registro no COREN	1
<b>IV – Auxiliar Administrativo</b>	Ensino Médio	1
<b>V – Vigia/Auxiliar de manutenção</b>	Ensino Fundamental, preferencialmente, completo	Até 03

Fonte: elaboração da pesquisadora, com adaptação da pesquisadora da Portaria nº 4548 (SÃO PAULO/SME, 2017a).

As funções previstas no quadro facultativo, em especial a do assistente de diretor e do auxiliar administrativo, são aliados com quem o diretor pode compartilhar

suas tarefas mais administrativas, permitindo um envolvimento maior com as questões pedagógicas, sendo essas a serem acompanhadas conjuntamente com o Coordenador Pedagógico.

As condições de trabalho a que está submetido o diretor de escola – exigências burocráticas, precariedade das condições de trabalho e instabilidade profissional – geram insegurança e medo, o que contribui para que este profissional se isole. No entanto, um caminho possível para a promoção da superação dessa conduta individualista é o trabalho colaborativo, a formação profissional organizada em uma perspectiva colaborativa, promovendo interações entre os profissionais, trocas e reflexão sobre a prática.

Se o trabalho se propõe a discutir as necessidades formativas dos diretores de escola, entende-se como necessário tecer algumas considerações sobre o conceito de formação. Nesse sentido, Marcelo Garcia (1999, p.19) explica que a “formação pode também ser entendida **como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa** que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos”.

A ideia de formação este autor é complexa, o que faz necessário explicá-la utilizando diversos autores, mas tem como ideia central o preparo para exercer alguma atividade, considera as dimensões culturais e pessoais de desenvolvimento humano voltadas à aquisição de saberes, de saber-fazer e de saber-ser, como explica Princepe (2010, pp.58-59). A preocupação em assegurar o domínio dos fazeres na área da docência gera uma preocupação com a formação dos professores, pois isso estende-se a cuidar da educação das gerações futuras.

O aperfeiçoamento constante dos professores é um indicador de qualidade na ação educativa. Para Marcelo Garcia (1999), a formação de professores é entendida como:

A formação de professores à área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores- em formação ou em exercício- se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (p.26).

A partir da concepção deste autor, a formação de professores é vista como uma área de conhecimento e investigação e é um processo sistemático e organizado.

A formação de professores, segundo André (2006, apud TREVIZAN, 2008), está se constituindo um campo de pesquisa que estuda, dentre outros assuntos, os processos de aprendizagem da docência por meio de uma metodologia referenciada na pesquisa-ação, em estudos de caso etnográfico e em histórias de vida. A produção acadêmica sobre esse campo tem crescido em qualidade e quantidade, oferecendo elementos valiosos às políticas públicas de educação. O processo de formação não é algo simples e nem se esgota com brevidade; se inicia com a formação inicial e permanece ao longo do exercício da profissão com as ações de formação continuada.

Ao aproximar-se das ideias explanadas para traçar um paralelo com as condições em que os professores são formados no Brasil, é detectada a necessidade de implementação de propostas que contemplem uma formação específica para se atuar junto à Primeira Infância. A partir do documento “Panorama das políticas de educação infantil no Brasil” tem-se contato com as ideias de Abuchaim (2018) que dedica um dos capítulos para tratar da questão da formação inicial dos docentes, que recorre a Barreto (2013) ao abordar as inadequações e as insuficiências dos cursos de Pedagogia e a abordagem que se dá às especificidades das creches e pré-escolas no currículo.

No mesmo documento cita-se Gimenes (2011, apud ABUCHAIM, 2018) por tratar da variedade e da abrangência apresentada nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, sendo que muitos destes cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior acabam por elaborar PPP que abordam de modo superficial e pulverizado os múltiplos conhecimentos propostos ou, ainda, que se focam em alguns aspectos da preparação para a docência.

Dessa forma, há indícios de que a formação inicial não supre as necessidades dos profissionais que atuam na área da Educação, visto que são diversas as possibilidades de atuação, seja como docente, seja na coordenação pedagógica ou na direção. Portanto, a formação inicial oferecida é genérica, o que leva a inferir que os profissionais irão se formar ao longo de sua carreira, por meio das vivências e das trocas com outros docentes.

Ao considerar que a exigência de formação específica para se atuar com a

Primeira Infância surgiu há algumas décadas, conclui-se que a formação de professores, para atender às especificidades das crianças de zero a três anos, está se constituindo, de modo que a formação continuada é fator fundamental para subsidiar as ações cotidianas dos docentes no interior da escola.

Conceber a formação como um processo contínuo, significa entendê-la como um percurso, uma trajetória que deve objetivar respostas às expectativas e às necessidades dos educadores em suas dimensões pessoal e profissional.

A esse processo de formação envolvendo o educador inserido na prática, utiliza-se a expressão formação continuada.

Para Princepe (2010, p.60):

O amplo conceito adotado para descrever a formação contínua implica conceber: o educador como autor do seu processo; a negociação dos interesses individuais e, também dos interesses dos locais de trabalho, e as atividades formativas como um meio para atingir mudanças de comportamentos e de atitudes que possam ser investidos no trabalho cotidiano, melhorando seus resultados.

Com o intuito de alcançar a melhoria de resultados no cotidiano dos gestores sujeitos desta pesquisa, propõe-se identificar as dificuldades e as necessidades formativas para superação dos desafios enfrentados no cotidiano. Se a formação inicial é pulverizada e não forma os docentes integralmente, pois se ocupa apenas de abordagens genéricas, a formação do gestor não se dá na universidade, ela se dará no exercício da profissão.

Partimos da exposição da ideia que irá compor esse entendimento acerca do que são necessidades formativas. Ao buscar o significado da palavra necessidade, encontra-se a seguinte definição: “[...] necessidade: substantivo feminino, 1. caráter do que é necessário, 2. falta do que é necessário, 3. obrigação imprescindível, 4. força maior; impossibilidade de deixar de agir ou de dizer, 5. Míngua, falta” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa).

São diversos os autores de variadas áreas do conhecimento que abordam a temática da necessidade, dos quais Princepe (2010) cita: Maslow (1954), Lafon (1979), Nuttin (1980), Kaufman (1991). Vale ressaltar que as interpretações são variadas e em muitos casos contrárias.

O termo necessidade traz em si a incerteza, pois, ao mesmo tempo em que transmite a ideia de falta, alude ao conceito de essencial para a concretização. Na presente pesquisa, a necessidade simboliza o que é percebido pelos diretores como o que lhes faz falta “para o bom desenvolvimento de seu trabalho, incluindo seus desejos e expectativas com relação à formação pedagógica” como também explicita Princepe (2010, p.64) em sua pesquisa.

Complementando o olhar da autora, faz-se menção à explicação de Marcelo Garcia (1999, p. 198):

As necessidades formativas dos professores são definidas como “aqueles desejos, carências e deficiências percebidos pelos professores no desenvolvimento do ensino. De acordo com essa perspectiva, representam autopercepções individuais em relação a dificuldades, problemas identificados de um modo individual ou colectivo.

Este autor, para tratar das necessidades no âmbito da educação, que é também a área em que se desenvolve esta pesquisa, se apoia nos estudos de Tejedor (1990, apud MARCELO GARCIA, 1999, p.199) que se refere a quatro tipo de necessidades:

Necessidade normativa: aquelas impostas pela política educativa ou pela investigação; Necessidade percebida: é definida pela discrepância entre o que é prática e o que deveria ser; Necessidade expressa: é aquela que se reflete em função da exigência de um programa; Necessidade relativa: seriam o resultado da comparação de diferentes situações ou grupo.

Ao identificar as necessidades formativas apontadas pelos diretores dos Centros de Educação Infantil da rede conveniada, tem-se como pretensão organizar uma proposta de formação continuada que aborde temas de maior relevância para quem vive os desafios na prática a partir da escuta dos profissionais.

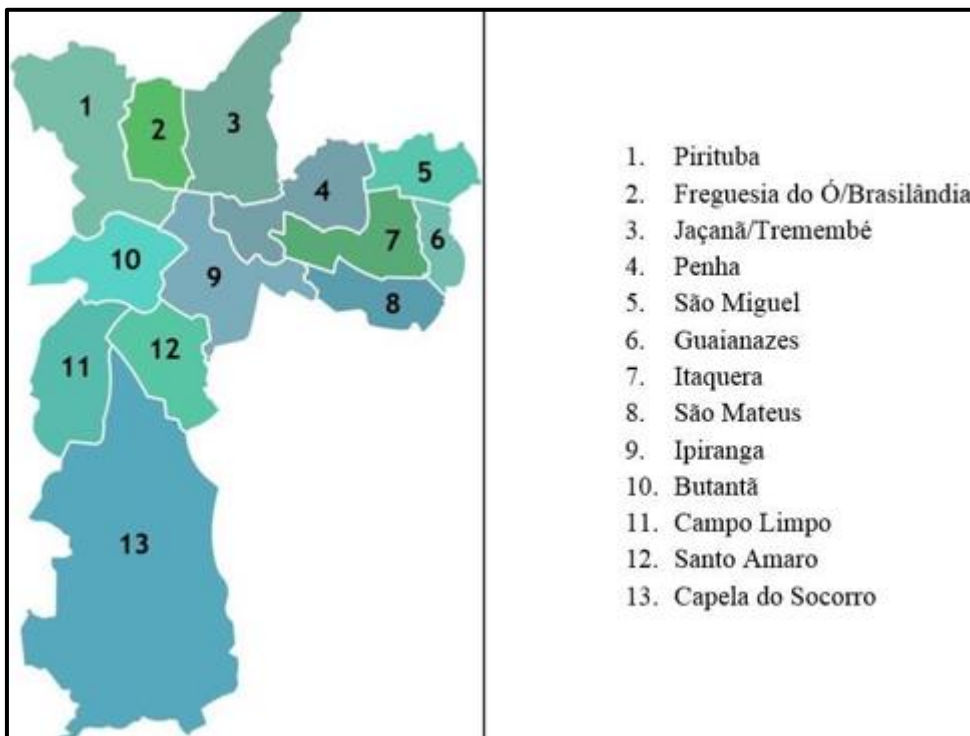
Para explorar novas reflexões, faz-se fundamental apresentar e problematizar dados sobre o contexto em que estão inseridos os diretores que são sujeitos de pesquisa, conforme exposto no capítulo a seguir.

## CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 3.1 – Contexto da Pesquisa

De acordo com dados disponibilizados no site da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, a Rede Municipal de Ensino é a maior do sistema do País. As regiões da cidade que compõem esse sistema são administradas pelas Diretorias Regionais de Educação (DREs), que são órgãos regionais da Secretaria, distribuídos atualmente entre 13 Prefeituras Regionais (Figura 3): Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia do Ó/Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã /Tremembé, Penha, Pirituba, Santo Amaro, São Mateus e São Miguel.

**Figura 3 – Diretorias Regionais de Educação**



Fonte: disponível em <http://tegspp.com.br/dres.htm>. Acesso em 25/11/2017.

No interior de cada Diretoria Regional há um diretor e os seguintes setores: Supervisão Escolar, Assessoria Jurídica, Divisão Pedagógica (DIPED), Divisão de Administração e Finanças (DIAF), Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral (DICEU), sendo todos a serviço das Unidades Escolares.

Dentro dessa estrutura apresentada, esta pesquisadora atua na Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo, localizada na região da zona Sul,



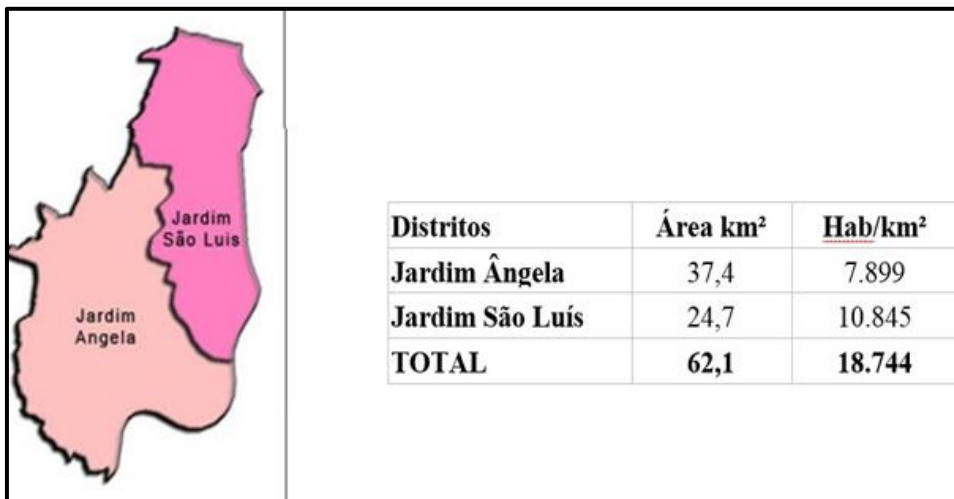
abrangendo a Prefeitura Regional de Campo Limpo – composta pelos Distritos de Campo Limpo, Capão Redondo e Vila Andrade (Figura 4); e a Prefeitura Regional de M’Boi Mirim – composta pelos Distritos de Jardim Ângela e Jardim São Luís (Figura 5).

**Figura 4 – Prefeitura Regional de Campo Limpo**



Fonte: disponível em: <http://transparencia.prefeitura.sp.gov.br/prefeituras-regionais/Paginas/Campo-Limpo.aspx>. Acesso em 08/04/2018.

**Figura 5 – Prefeitura Regional de M’Boi Mirim**



Fonte: disponível em: <http://transparencia.prefeitura.sp.gov.br/prefeituras-regionais/Paginas/Campo-Limpo.aspx>. Acesso em 08/04/2018.

A tabela 1 apresenta o quantitativo de Escolas que compõem a região compreendida pela Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo:

**Tabela 1 – Escolas da DRE Campo Limpo.**

<b>Escola por tipo</b>	<b>Quantitativo</b>
Centro de Educação Infantil – CEI Direto	41
Centro de Educação Infantil – CEI Indireto	32
Centro Educacional Unificado – CEI	08
Centro Educacional Unificado – EMEF	08
Centro Educacional Unificado – EMEI	08
Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA	01
Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI	09
Creche Particular Conveniada	170
Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI	51
Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF	63
Movimento de Alfabetização – MOVA	62
<b>Total de Escolas</b>	<b>453</b>

Fonte: adaptação da pesquisadora. Disponível em: <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/fmggerencial/NumerosCoor.aspx?Cod=108200>. Acesso em: 07/04/2018.

CEI – Centro de Educação Infantil; EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental; EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil; CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos; CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil; MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos.

Com relação ao atendimento oferecido na Educação Infantil pela Rede Conveniada, são cerca de 200 Unidades existentes na área compreendida por esta Diretoria Regional de Educação, contemplando os CEI's Indiretos e as Creches Particulares Conveniadas. Esse total representa que 81% do atendimento oferecido na região é promovido pelas organizações sociais, enquanto apenas 19% do atendimento é realizado pelo poder público com administração direta. Ao comparar a quantidade total de unidades de atendimento diretas, sejam elas CEI, EMEI, CEMEI, EMEF e CIEJA, com a quantidade de unidades de atendimento conveniadas, percebe-se que a quantidade de convênios representa quase a metade do quantitativo de Escolas da região.

Os dados sobre o atendimento prestado pela SME em Creches e Pré-Escolas revelam – acerca da demanda cadastrada para faixa etária de um a três anos de idade (ano de 2017), em torno de 10.864 crianças aguardando na fila para atendimento – que é uma das regiões com maior tempo de espera, sendo que 25% da demanda cadastrada no município de SP, nessa condição de espera, se encontra na região, conforme apontam os dados registrados nas tabelas 2 e 3:

**Tabela 2 – Demanda cadastrada de Creche – ano de 2017.**

Unidades Territoriais		2017
<b>Creches</b>		
Município	São Paulo	44092
Subprefeituras	Campo Limpo	5.811
	M'Boi Mirim	5.053

Fonte: adaptação da pesquisadora. Disponível em: <http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 07/04/2018.

**Tabela 3 – Tempo de espera para ser atendido.**

Período	Tempo médio de atendimento em creche (em dias)
2016	170,34 – Jardim São Luis
2016	225,18 – Campo Limpo
2016	242,01 – Capão Redondo
2016	279,53 – Jardim Ângela
2016	441,52 – Vila Andrade

Fonte: adaptação da pesquisadora. Disponível em: <http://www.redesocialdecidades.org.br/br/SP/sao-paulo/regiao/+vila-andrade/tempo-de-atendimento-para-vaga-em-creche>. Acesso em 07/04/2018, sendo dados de 11/01/2017.

Segundo dados obtidos pela “Rede nossa São Paulo” e “Mapa da desigualdade 2017”, nas regiões das Prefeituras de Campo Limpo e M'boi Mirim em média de 15 a 30% da população vive em situação de alta vulnerabilidade e em condições precárias de moradia e saneamento, com meios de subsistência inexistentes e, por muitas vezes, com a ausência de um ambiente familiar. Essa população tem maioria étnica – 40 a 50% da população – parda ou preta; e como condições de habitação de 15 a 30% da população em território de favelas.

Essa região da cidade, embora possua oito Centros Educacionais Unificados (CEUs), apresenta indicador zero nos distritos de Vila Andrade e Jardim Ângela de centros culturais, espaços e casas de cultura, municipais, estaduais, federais e particulares. Essa ausência de equipamentos de cultura contribuiu para que fossem construídos, na região, cerca de oito CEUs como uma estratégia para proporcionar acesso à cultura para a comunidade local.

Partindo desses indicadores sociais, percebe-se uma situação de carência para as crianças que vivem nessas regiões, pois, é um cenário restrito de oportunidades e,

portanto, a Instituição Escola assume papel fundamental de ser o espaço onde as crianças têm educação e cuidados capazes de proporcionar experiências significativas, que resultarão no seu pleno desenvolvimento durante a Infância. A Escola, então, assume uma função determinante na evolução da criança, por isso o acesso e a permanência nas Instituições de Educação Infantil têm sido pauta de lutas dos movimentos sociais no município de São Paulo.

A formação dos profissionais que atuam na direção das Unidades Educacionais parceiras e inseridas nesse contexto é primordial para que sejam garantidos – às crianças – os direitos estabelecidos em lei. Sem essa devida formação, estes poderão adotar condutas profissionais que perpetuem a exclusão social.

### **3.2 – Procedimentos Metodológicos**

Para alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa, que foi investigar a existência de formação continuada para o diretor do CEI conveniado e quais são as necessidades formativas, optou-se por desenvolver pesquisa de campo de caráter exploratório.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 188):

Estudos exploratórios são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos.

Assim, na região escolhida e descrita no início do capítulo, realizou-se a aplicação de um questionário para os diretores dos CEIs conveniados que atuam na Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo, aproximadamente 200 indivíduos, a fim de mapear as características e as crenças desse grupo. Ao verificar os dados a respeito das escolas, junto ao Setor de Informações Gerenciais da DRE/CL, constatou-se que são 164 unidades CEIs Conveniados existentes.

A utilização de questionário foi a opção escolhida por atingir todos os sujeitos da pesquisa simultaneamente, de modo rápido e coletando uma quantidade significativa de dados. Lakatos e Marconi (2003) conceituam o questionário como um

instrumento de coleta de dados, constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador/pesquisador.

As autoras sugerem que o pesquisador envie, junto ao questionário, uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

Assim, com o objetivo de explicar aos diretores a intenção da pesquisa, foi enviado um e-mail, para as unidades escolares, denominado “carta de abertura” identificando o pesquisador e descrevendo as intenções da pesquisa. Os questionários foram remetidos por e-mail e endereçado às unidades dos CEIs Conveniados, posteriormente ao envio das cartas de abertura.

O método utilizado para a pesquisa foi o *survey* (MAY, 2004), sendo as pesquisas de tipo *survey* uma maneira rápida e barata de descobrir as características e crenças da população em geral. A *survey* costuma ser uma coleta de dados de grandes proporções e a ideia de coletar dados de um número grande de diretores atuantes no CEI Conveniado foi pensada como uma estratégia para conhecer amplamente as necessidades formativas destes sujeitos e as possíveis particularidades da região.

No processo de elaboração do instrumental, ao idealizar as questões, buscou-se transformar as hipóteses em perguntas, sendo que se fundamentou no pressuposto de que não houve oferta de formação continuada aos diretores. A composição do instrumento se deu com dois tipos de questões, de acordo com dois tipos de perguntas:

[...] **Perguntas de classificação** são a seção “personalizada do questionário e, com frequência, são referidas como informações demográficas, de identificação, como idade, renda, habitação e assim por diante. [...]. **Perguntas abertas** dão aos respondentes uma liberdade maior para responder por que eles o fazem de uma maneira que é adequada a sua interpretação. [...] elas permitem a comparação entre as respostas das pessoas (MAY, 2004, pp. 60-61)

As perguntas de classificação foram utilizadas no início do instrumental, com o objetivo de elencar informações a partir das quais será desenvolvido o perfil dos Diretores de CEI conveniado, por meio de dados como: gênero, idade, formação, tempo de experiência profissional e tempo de atuação profissional. Essas informações

foram analisadas quantitativamente.

A partir das perguntas abertas, foi realizada a análise qualitativa dos dados a fim de estabelecer relações com os pressupostos que norteiam a pesquisa. Para isso, também foi utilizado o *software Iramuteq*, definido por Salviati (2017, p. 4) como:

É um programa gratuito de código fonte aberto, licenciado por GNU GPL (v2), que utiliza o ambiente estatístico do software R. Assim como os outros softwares de fonte aberta, ele pode ser alterado e expandido por meio da linguagem Python ([www.python.org](http://www.python.org)). Ele é utilizado no estudo das Ciências Humanas e Sociais e utiliza o mesmo algoritmo do software Alceste para realizar análises estatísticas de textos, porém, incorpora, além da CHD - Classificação Hierárquica Descendente, outras análises lexicais que auxiliam na análise e interpretação de textos.

O instrumento utilizado era composto por: perguntas de classificação, perguntas abertas e a escala de atitudes.

[...] Escalas de atitude [...] consistem em um conjunto de enunciados que o pesquisador elaborou e o respondente é solicitado a concordar ou discordar segundo respostas pré-codificadas. Então é possível testar uma série de atitudes acerca de um tópico específico e não se basear apenas na resposta a uma questão como um indicador de um conjunto de atitudes bastante complexo (OPPENHEIN, 1992, apud MAY, 2004, p.62).

O instrumento é também conhecido como escala *Likert*, pois foi desenvolvido por Rensis Likert, em 1932), para mensurar atitudes no contexto das Ciências Comportamentais. A escala de verificação consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas a sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância. Os enunciados são projetados para medir um aspecto particular, no qual o pesquisador está interessado normalmente. Dos enunciados, o respondente é convidado a concordar bastante, concordar, nem concordar nem discordar, discordar ou discordar bastante. E nessa escala, os respondentes se posicionam de acordo com uma medida de concordância atribuída ao item e de acordo com esta afirmação, se infere a medida do construto<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Conceito ou construção teórica, puramente mental, elaborada ou sintetizada com base em dados simples, a partir de fenômenos observáveis, que auxilia os pesquisadores a analisar e entender algum aspecto de um estudo ou ciência.

Ainda referente ao questionário autoaplicável, ele oferece aos respondentes um meio para expressar anonimamente as suas crenças. Nesse sentido, May (2004) explica que ao disparar o questionário não se tem o controle sobre as reações dos respondentes ao material enviado, de modo que a carta de abertura, sugerida por Lakatos e Marconi (2003) contribui explicando os propósitos da pesquisa e enfatizando a necessidade de colaboração dos sujeitos escolhidos, no caso, os diretores.

O questionário foi inserido na ferramenta *Google formulários*, devido à facilidade de utilização, favorecendo o trabalho de tratamento das informações coletadas, com a possibilidade de criação de gráficos automaticamente, procedimento fundamental para a análise de dados.

O período disponibilizado para responder ao questionário foi de 10 dias, com o intuito de aumentar a probabilidade do número de respostas. E, ao longo do prazo estabelecido, foi enviado lembrete acerca da necessidade de preenchimento; sendo que nos casos em que ocorreu erro na entrega do e-mail, houve a possibilidade de reenvio e foi efetuado contato telefônico para reiterar a necessidade de resposta ao instrumental.

Encerrado o prazo estipulado, obteve-se 48 devolutivas (respostas) do quantitativo de 164 e-mails enviados aos diretores. A expectativa era receber em torno de 50% de devolutiva, o que corresponderia a 82 questionários, porém o quantitativo de 48 questionários recebidos não invalida a coleta de dados, pois foi entendido como um total satisfatório ao considerar o período de apenas 10 dias, e o que estima a literatura – retorno de cerca de 25% de respostas para esse tipo de instrumento.

## CAPÍTULO IV – A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO DIRETOR DO CEI CONVENIADO

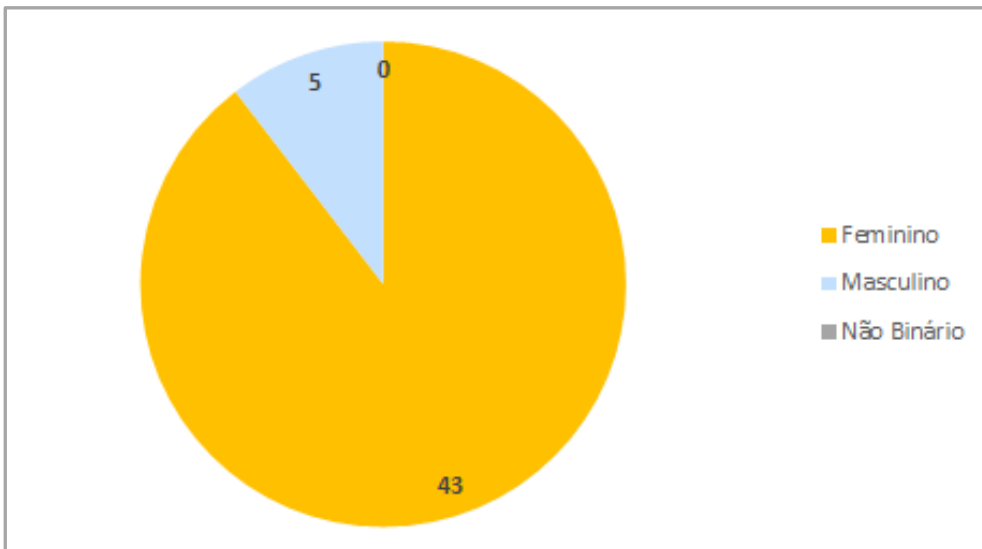
Neste capítulo é desenvolvida a análise de dados produzidos a partir dos 48 questionários respondidos pelos Diretores de Centros de Educação Infantil Conveniados, focando na interpretação das questões de classificação que constituem seu perfil e no exame das contradições expressas nos posicionamentos perante às afirmações organizadas na escala de atitudes.

### 4.1 – Diagnóstico

A primeira parte deste capítulo consiste em apresentar o perfil dos Diretores do CEI Conveniado e conhecer algumas especificidades da formação e atuação profissional dos sujeitos desta pesquisa. O perfil consiste nos dados construídos a partir das sete primeiras questões, que são apresentadas nos sete primeiros gráficos.

Com relação à questão 1, que identifica o gênero dos participantes, obteve-se os seguintes dados:

**Gráfico 1 – Gênero.**



Fonte: elaboração da pesquisadora.

De acordo com este gráfico, 43 diretores identificaram-se como pertencentes ao sexo feminino e, apenas cinco do sexo masculino. Não houve participantes que se identificassem como “não binários”. Tal resultado pode ser entendido como a

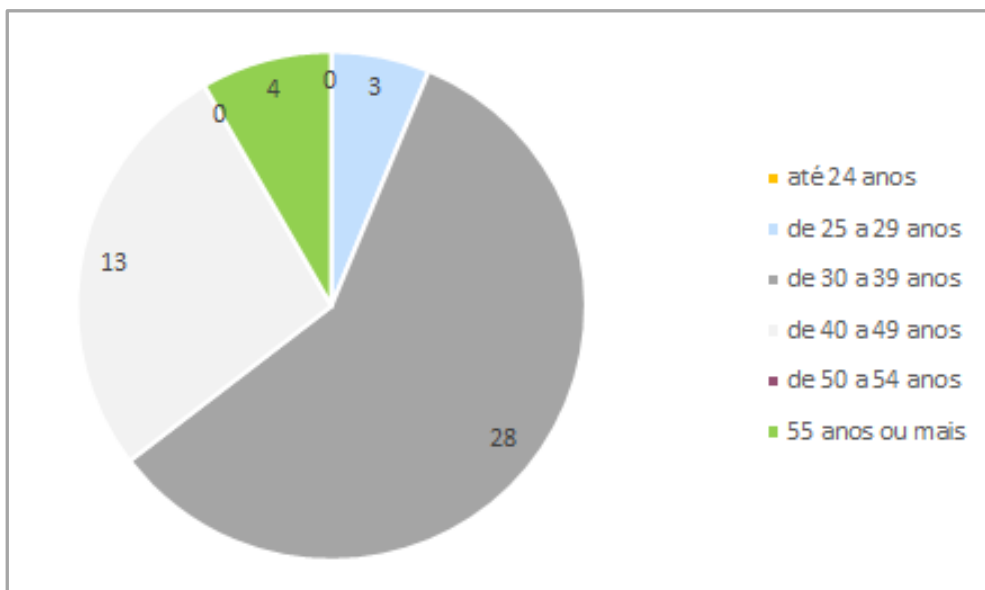


totalidade do gênero feminino no exercício do Magistério, com maior evidência na Educação Infantil. Nesse sentido, Cerisara (2002) aponta:

Sem pretender uma definição acabada do perfil das profissionais de educação infantil, pode-se afirmar que elas tem sido mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente à sua vida pessoal e profissional, e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda o traço de ambiguidade entre a função materna e a função docente.

A respeito da questão 2, que aborda a idade dos Diretores, apresenta-se o gráfico 2.

**Gráfico 2 – Idade.**



Fonte: elaboração da pesquisadora.

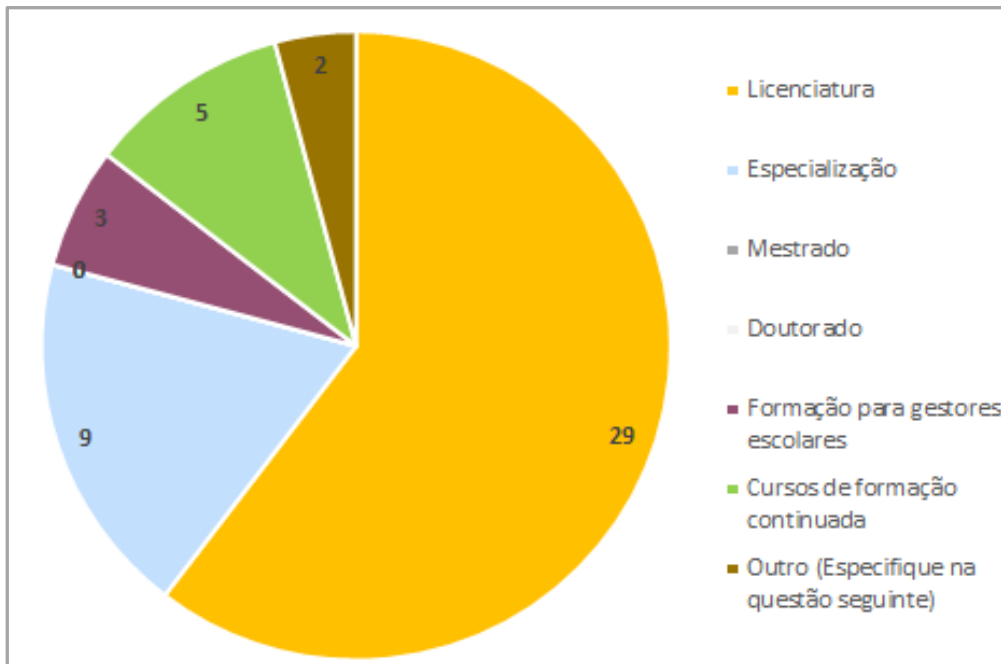
Do total de 48 respondentes, 28 Diretores têm faixa etária de 30 a 39 anos; em seguida o grupo que está com idade entre 40 e 49 anos, com 13 respondentes, o que nos aponta que os diretores, em sua maioria, estão na fase adulta/madura, já que o índice de jovens, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são a população com idades entre 15 a 24 anos, que está sem representação.

Esses dados permitem inferir que existe uma relação entre a idade e a experiência profissional que possa ter levado estes profissionais a ocuparem o

cargo/função de diretor de escola.

Na questão 3, que abordou a formação do Diretor, destacando todos os cursos que fez e as contribuições – mais significativas – para sua prática como gestor, os dados revelam que:

**Gráfico 3 – Considerando sua formação, de todos os cursos que você fez, qual contribuiu de forma mais significativa para sua prática como diretor?**



Fonte: elaboração da pesquisadora.

Podemos identificar nesses dados que o curso que mais contribui com a atuação profissional deste grupo de gestores é fundamentalmente a Pedagogia. Dos 48 diretores, 29 apontam o curso de licenciatura em Pedagogia como mais significativa para sua prática. Em seguida, os cursos de especialização são os mais citados; e após esses cursos, aparecem as formações voltadas, especificamente, à prática do Diretor.

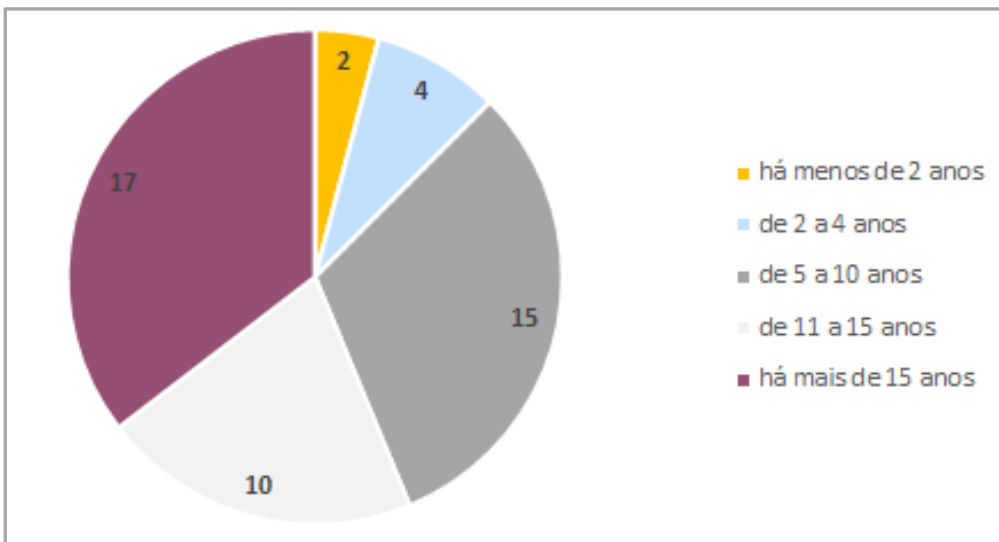
A formação continuada representa o equivalente a cinco respondentes, número que poderia ter alcançado escore superior se fosse uma estratégia de formação, à qual os diretores tivessem acesso com frequência. Os cursos de mestrado e doutorado não foram mencionados nas respostas, permitindo a inferência de que o acesso a essa modalidade de estudos é restrito e, talvez, até esteja relacionado ao fato de existir uma representação de que o CEI é um espaço doméstico, não exigindo de seus profissionais saberes que demandem de intensa pesquisa ou, ainda,

remeterem à questão salarial, uma vez que a Rede Conveniada não oferece salários que permitam custear o investimento nessas modalidades de estudos que costumam ser dispendiosas.

O item “outros” obteve duas respostas, não se apresentou como resposta outras licenciaturas ou diferentes áreas de formação. Esse resultado também pode sugerir uma não compreensão da questão, resultante de uma redação que não tenha transmitido, com a clareza, a intenção da pergunta.

A questão seguinte abordou o tempo de experiência deste gestor na educação, conforme aponta o gráfico 4.

**Gráfico 4 – Tempo de experiência na Educação.**



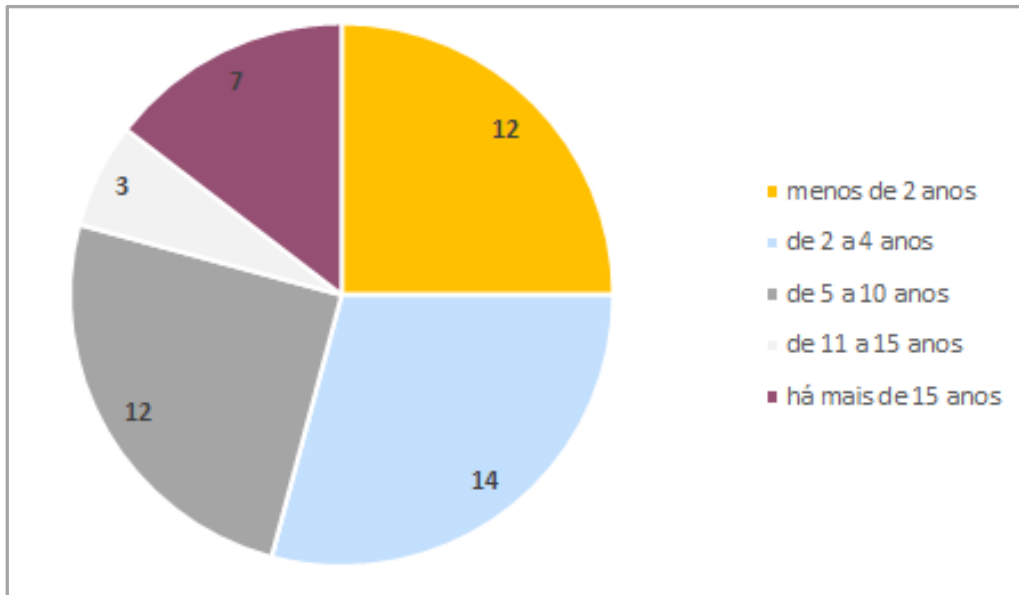
Fonte: elaboração da pesquisadora.

Cerca de 17 diretores têm mais de 15 anos de experiência na Educação, e em torno da metade dos respondentes divide-se entre os grupos de cinco a 10 anos de experiência e 11 a 15 anos. Os principiantes com até cinco anos de experiência totalizam seis respondentes. Conclui-se, portanto, que os respondentes são experientes e, em maioria, com experiência profissional superior a 15 anos de atuação na área da Educação. Embora o tempo de experiência profissional na área seja significativo, o instrumental não explorou quais as funções que estes participantes ocuparam no decorrer de suas experiências profissionais, o que pode ter limitado uma reflexão mais precisa sobre o assunto abordado.

Na questão 5 é especificado o tempo de experiência destes gestores na função de docente, conforme apresentado no gráfico a seguir, em que é revelado que os

diretores dos CEI'S conveniados, em sua maioria, não possuem saberes sobre a dinâmica de sala de aula para compartilhar com sua equipe docente e subsidiar as ações pedagógicas desenvolvidas por ela.

**Gráfico 5 – Tempo de experiência como docente.**



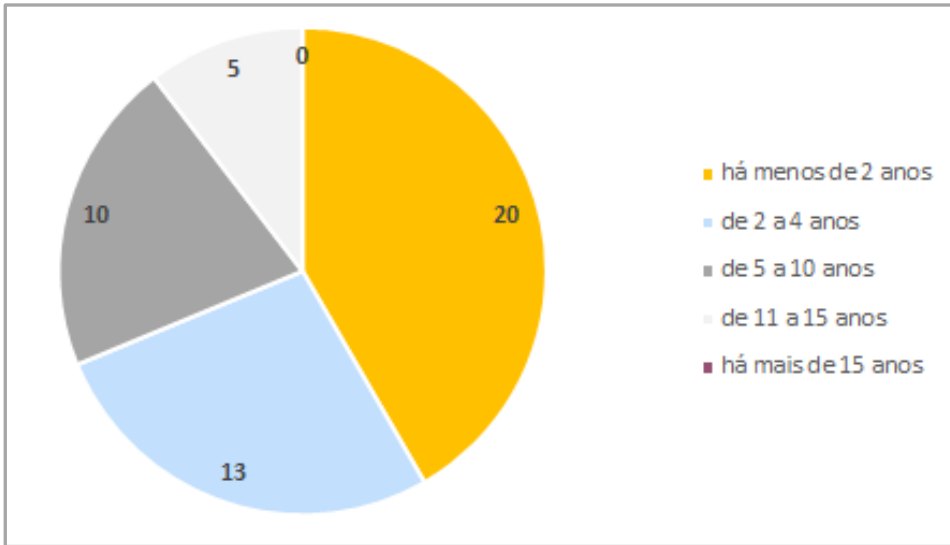
Fonte: elaboração da pesquisadora.

A quantidade de profissionais com experiência entre cinco a 10 anos representa 12 respondentes. Os diretores que podem ser considerados “professores muito experientes” estão nos intervalos de 11 a 15 anos de docência e acima de 15 anos, e somados não representam 21 respondentes.

Esses dados destacam que 26 diretores têm menos de cinco anos de experiência docente, dos quais 12 respondentes têm menos de dois anos de experiência como professor atuante em sala de aula. Sendo que, a partir dessa informação, pode-se inferir que “acabaram de se formar e tornaram-se diretores”, com pouco ou nenhum conhecimento do que seja uma sala de aula.

Com relação à questão 6, que explora o tempo que exerce a função de Diretor de escola ou em outras escolas, antes dessa experiência.

**Gráfico 6 – Tempo na função de Diretor de Escola.**



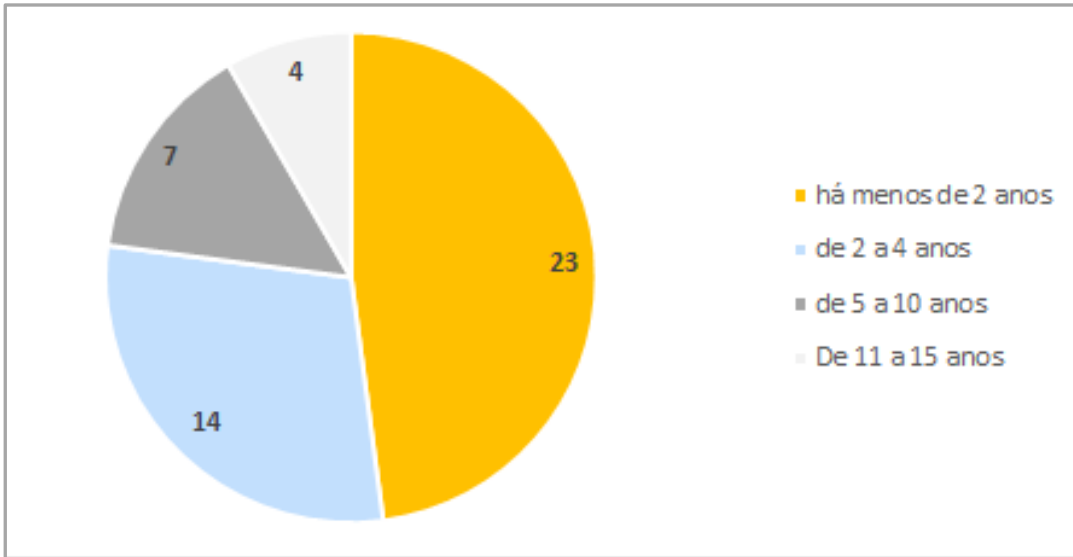
Fonte: elaboração da pesquisadora.

Os dados revelam que a maioria dos Diretores de CEI Conveniado, cerca de 20 participantes desta pesquisa, está na função há menos de dois anos, o que pode influenciar diretamente no entendimento que estes gestores têm do contexto onde estão inseridos, o que, de certa forma, dificulta o trabalho desenvolvido por eles e, conseqüentemente, pode impactar na relação estabelecida com a comunidade local, pois não houve tempo para conhecer e ser conhecido pelas famílias e estabelecer vínculo e credibilidade necessárias para desenvolver um bom trabalho.

Ao analisar os dados, identifica-se que entre os diretores não há participantes com mais de 15 anos de experiência atuando na função. Os que podem ser considerados experientes estão no intervalo compreendido entre cinco a 15 anos de atuação, somados os grupos que possuem de cinco a 10 anos e entre 10 a 15 anos de atuação correspondem a 15 respondentes. Em seguida estão os profissionais que possuem de dois a quatro anos de atuação, totalizando 13 respondentes.

A questão seguinte abordou o tempo de permanência na Escola na atuação de Diretor até a participação nesta pesquisa. Os dados são apresentados no gráfico 7.

**Gráfico 7 – Tempo de permanência, na função de Diretor, na atual Escola.**



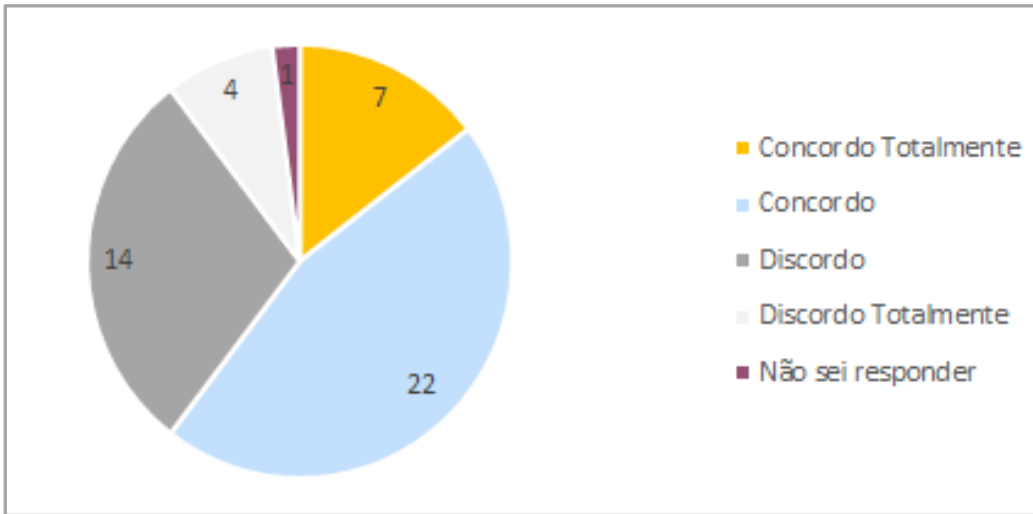
Fonte: elaboração da pesquisadora.

Identificamos que quase a metade dos respondentes – 23 – é de profissionais que estão há pouco tempo dirigindo a Unidade Escolar, o que significa que estão conhecendo suas comunidades e equipes de trabalho, ou seja, estão conhecendo o contexto onde estão inseridos, certamente iniciando um trabalho. Cerca de 14 estão entre dois e quatro anos na mesma escola, um pouco mais conhecedores da comunidade a que prestam serviços. O grupo de diretores que está de cinco a 15 anos em suas escolas, somado, é de 11 respondentes.

Em sequência ao perfil, os dados das próximas questões (11 a 16 do questionário) abordaram os diferentes saberes e as fontes de apoio para o desenvolvimento profissional dos diretores do CEI Conveniado, sujeitos desta pesquisa. Nesse sentido, os seis gráficos apresentados a seguir (8 ao 13) trazem informações relevantes para a análise que se desenvolve no item 4.2.

Nas respostas seguintes, os diretores tiveram a possibilidade de escolha entre cinco alternativas: concordo totalmente, concordo, discordo, discordo totalmente e não sei responder.

**Gráfico 8 – O curso de Pedagogia que cursei me deu elementos necessários para uma boa atuação como diretor?**

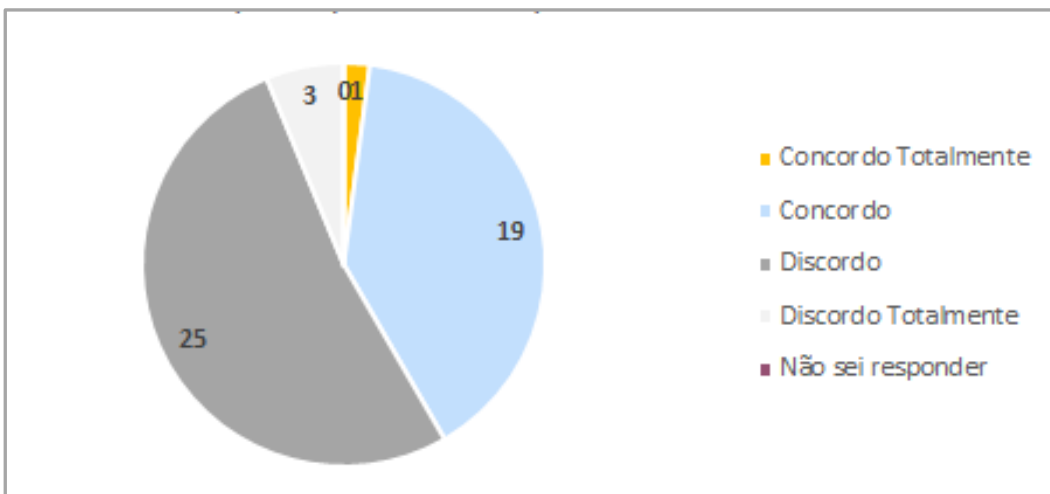


Fonte: elaboração da pesquisadora.

O conjunto de respostas obtidas com essa questão identifica que 29 diretores, sendo que sete concordam totalmente e 22 concordam, apontam que a Licenciatura em Pedagogia forneceu os elementos para uma boa atuação, ao passo que 21 discordam, dos quais quatro discordam totalmente e 14 discordam. Essa informação fornece indicativos de que metade dos respondentes se sente preparada pela formação inicial para atuar em suas funções.

No gráfico seguinte, a questão abordou especificamente a formação continuada que é oferecida – ou não – por parte da SME.

**Gráfico 9 – Recebo formação da Secretaria Municipal de Educação que me permite trabalhar, bem com a escola pela qual sou responsável?**

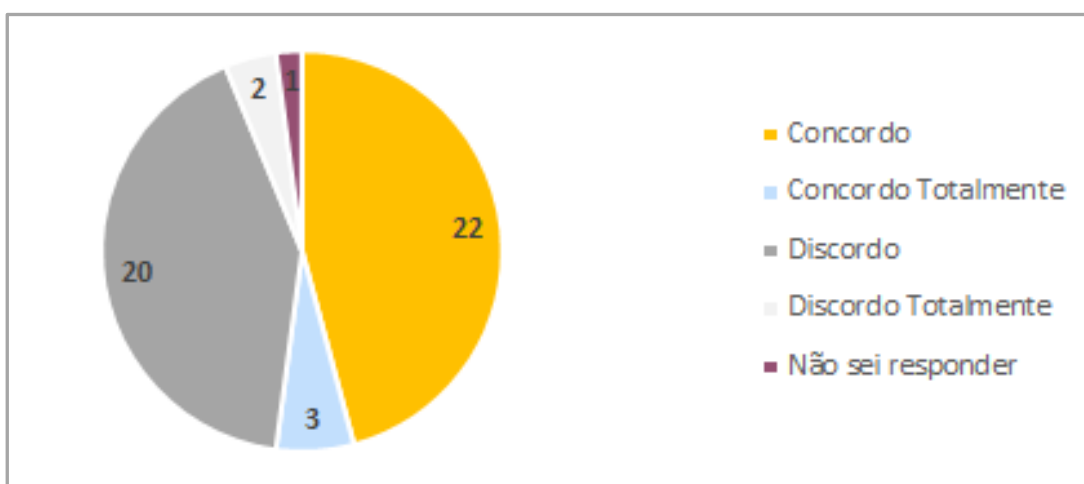


Fonte: elaboração da pesquisadora.

A maioria dos diretores expressou discordância à afirmação de que a Secretaria Municipal de Educação oferece formação para qualificar a sua atuação nas escolas em que trabalha. Do total de respondentes, 48 diretores – 25 discordaram e 3 discordaram totalmente. Afirmaram receber formação, apenas 20, dos quais 19 concordaram e 1 concordou totalmente. As respostas, em sua maioria, levam a inferir que os diretores não recebem formação.

O gráfico 10 destaca o olhar dos diretores ao que é publicado no Diário Oficial do município, em relação ao acompanhamento que realizam das publicações que dizem respeito ao seu Sistema de Ensino.

**Gráfico 10 – As publicações do Diário Oficial da Cidade são suficientes para eu tomar conhecimento das determinações legais e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação?**



Fonte: elaboração da pesquisadora.

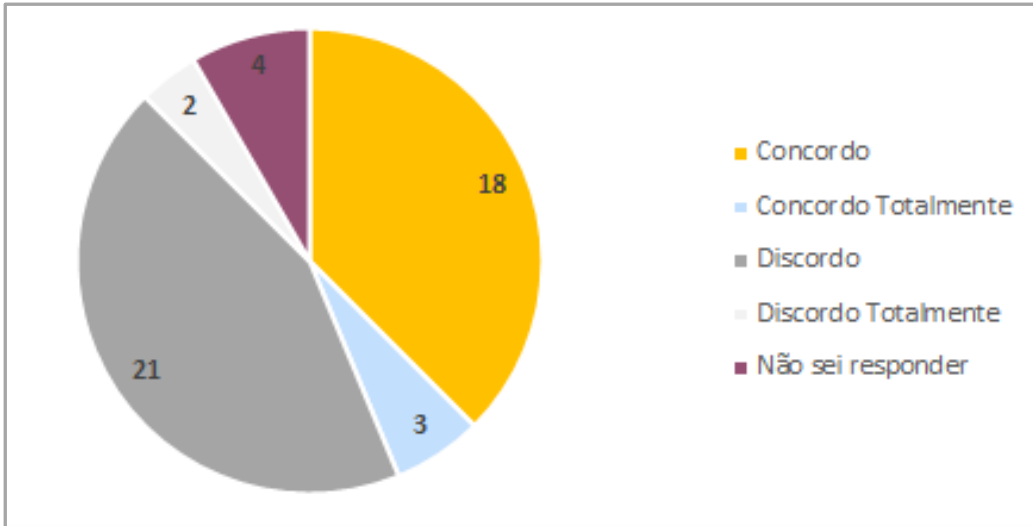
Para essa afirmação, o grupo se mostrou dividido. A proporção é equitativamente correspondente entre as respostas que expressam pontos de vista contrários, o que leva a inferir que metade dos participantes considera as publicações do Diário Oficial do município de São Paulo como um meio suficiente de informá-los sobre as determinações da Secretaria Municipal de Educação; sendo que o restante dos gestores registrou que não se satisfaz com a informações oficiais que são publicadas nesse veículo de comunicação oficial do governo municipal.

Essa questão, de certa forma, está relacionada com a questão seguinte, em que se questiona o conhecimento que os diretores têm das leis e diretrizes para o Sistema de Ensino do município de São Paulo. Nesse sentido, os resultados indicam que há similaridade nos resultados. Ao comparar os percentuais de respostas em cada



alternativa, em relação à questão anterior, constata-se que apenas parte dos diretores dos CEIs Conveniados conhece as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação.

**Gráfico 11 – Conheço todas as determinações legais e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação?**

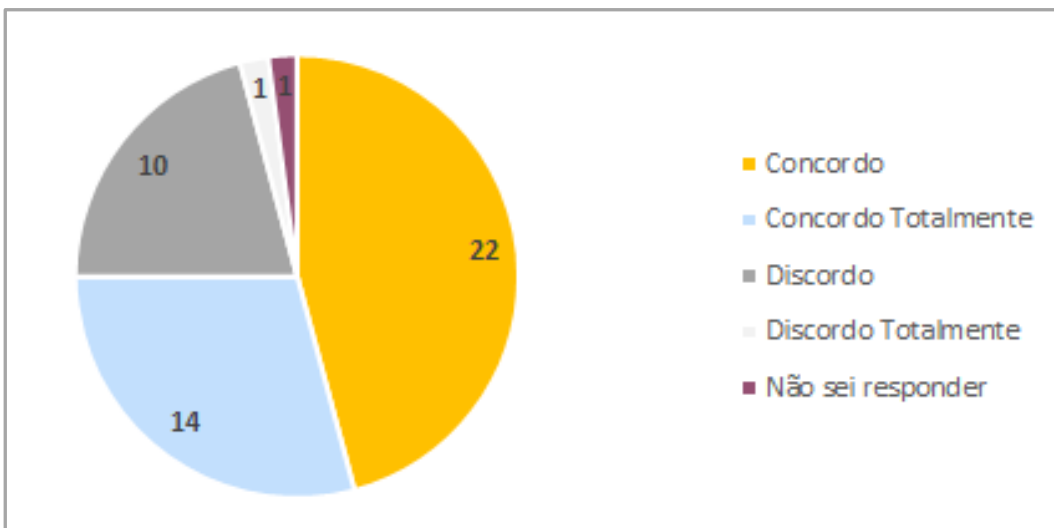


Fonte: elaboração da pesquisadora.

Dos 21 diretores que concordaram – 18 concordaram e 3 concordaram totalmente; dos 23 diretores que discordaram – 21 discordaram e 02 discordaram totalmente, portanto, deduz-se que a redação da pergunta não contribuiu para uma resposta assertiva.

A questão apresentada no gráfico 12 se refere às atribuições dos diretores.

**Gráfico 12 – Minhas atribuições foram apresentadas de forma clara e explícita pela instituição em que eu trabalho?**

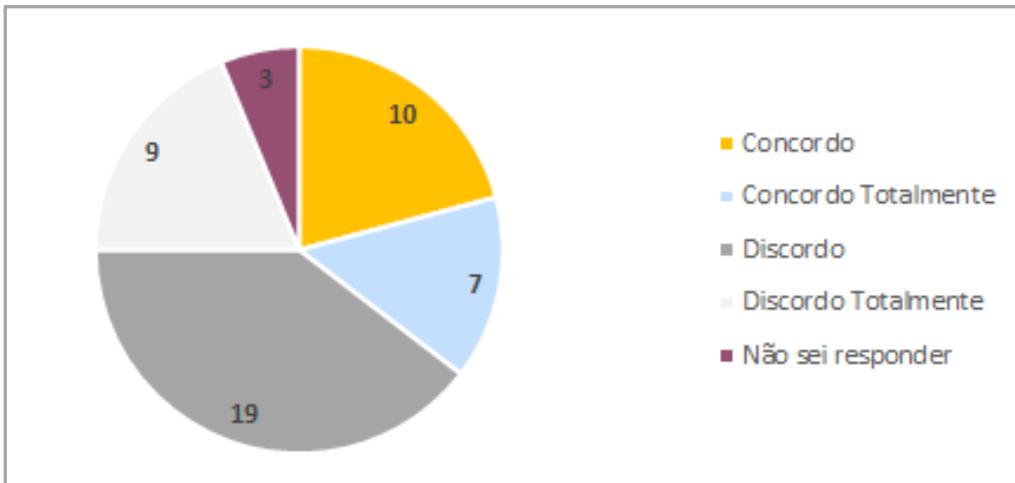


Fonte: elaboração da pesquisadora.

Os diretores foram apresentados para atribuições pela instituição mantenedora, pois mais da metade dos respondentes concordou com a afirmação de maneira expressiva. Do total de 48 participantes, apenas 12 discordaram da afirmação, de modo que se pode inferir às instituições uma exposição clara sobre o que esperam de seus diretores ou o que a maioria dos respondentes, embora não tenham se identificado e as respostas estejam em sigilo, não se sentiu à vontade para manifestar-se contrariamente à organização social em que trabalha.

A última questão tratada neste ponto do diagnóstico está relacionada à formação específica para a função de diretor de escola no município de São Paulo.

**Gráfico 13 – Recebi formação específica da instituição onde trabalho voltada para área da gestão antes de tornar-me diretor(a)?**



Fonte: elaboração da pesquisadora.

Como respostas, obteve-se o seguinte quantitativo: aproximadamente 28 dos diretores discordaram da afirmação e 17 concordaram, o que sugere que as Instituições não prepararam seus diretores para assumir a função de Diretor.

#### 4.2 – Análise

Para desenvolver a análise das necessidades formativas dos Diretores dos CEIs Conveniados considera-se necessário retomar os pressupostos e os objetivos que norteiam a realização desta pesquisa.

Como pressupostos tem-se: a formação continuada oferecida por parte da Secretaria Municipal de Educação não contempla os diretores de CEI conveniado

indireto e particular conveniado; a sua formação inicial não os preparou para atuar como diretores; e a formação em serviço, se contemplar os diretores dos Centros de Educação Infantil conveniados, supre suas necessidades para atuar no cotidiano?

E os objetivos delineados. Como **objetivo geral** – analisar as necessidades formativas dos diretores que atuam no CEI Conveniado; e como **objetivos específicos**: identificar dificuldades e/ou desafios encontrados no cotidiano de sua atuação profissional e em seu processo formativo; investigar fontes de apoio e quais saberes lhes são necessários.

No instrumental elaborado, as questões que trouxeram elementos que dialogam de modo explícito com os pressupostos e os objetivos da pesquisa, foram as questões abertas – questionamentos de números 8, 9, e 10. Essas informações permitiram a expressão das ideias dos respondentes, captaram um conteúdo considerável e que precisou ser reorganizado e manipulado, permitindo o entendimento por parte desta pesquisadora iniciante e a elaboração de inferências.

A análise a ser apresentada foi de natureza qualitativa de conteúdo textual, compreendendo diversos tipos de informação, no caso questões abertas, questionários e análise de gráficos.

No tratamento dos dados, um dos primeiros passos foi a transposição das informações para tabelas, onde foram registradas as respostas apresentadas, conforme seguem organizadas nos quadros 6, 7 e 8:

#### **Quadro 6 – Respostas obtidas por meio da questão 8.**

<b>Quais são os principais DESAFIOS que você enfrenta em seu cotidiano?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• questões burocráticas</li> <li>• agressividade das crianças e relacionamento com as famílias que não aceitam</li> <li>• o principal desafio e a falta de comprometimento, motivação e o despreparo dos profissionais da área.</li> <li>• lidar com os diferentes tipos de público</li> <li>• prestação de contas .</li> <li>• falta de equipe como secretaria para auxiliar no trabalho.</li> <li>• múltiplas funções desenvolvidas.</li> <li>• necessidades de cursos que ajudem no trabalho do diretor na prática.</li> <li>• (ongs / convênio ) situação difícil na cidade de São Paulo pois somos cobrados e explorados diante da função da grande responsabilidade e da desvalorização e baixos salários.</li> <li>• com os professores. pedagogia não oferece a prática, os desafios, etc.</li> <li>• resistências as mudanças por partes dos professores e pais</li> <li>• rh - falta de funcionarias e as conversas aleatórias (fococas)</li> </ul>

- trabalho em equipe
- levar o outro a compreender o outro
- exigências e falta de reconhecimento por parte dos nossos governantes.
- mediação de conflitos
- a falta de orientações e informações corretas do processo de cadastro
- forma de trabalho do CEI parceiro
- comunidade
- na área que atuo existem muitos desafios. Porém o mais visível é a falta de entendimento de alguns pais sobre a adaptação do seu filho. Por que na verdade a adaptação das crianças ocorre muito bem. O mais difícil muitas vezes é a adaptação da família.
- falta de investimento,
- qualificação profissional,
- valorização.
- de acordo com minha experiência, a maior dificuldade é trabalhar a família.
- responsáveis das crianças
- famílias
- lidar com as desconfianças dos pais perante ao seu filho. (em caso de quedas, mordidas, etc.)
- documentação exigida pela DRE
- documentação
- indiferença de classes
- documentação
- lidar com os desafios diários dos funcionários/ enfrentamentos
- alguns pais e funcionários.
- falta de tempo para encontros com o grupo/formação dos docentes, planejamento pedagógico, avaliação etc...
- abrir espaço para inovações, fazer com que a equipe sinta o prazer de se atualizar.
- até o momento nenhum
- tecnologia da informação
- gerenciamento de funcionários
- prestação de contas.
- lidar com o grupo de funcionários
- gestão de rh, lidar com as pessoas
- garantir a formação continuada dos docentes.
- estruturar os ambientes "as vezes o pedagogo precisa ser arquiteto, contador, enfermeiro e outros".
- conflitos diários da UE com as famílias,
- prestação de contas, relatórios financeiros,
- gestão de pessoas,
- relatórios pedagógicos,
- compras
- trabalho coletivo
- falta de cursos de capacitações
- fornecer formação aos professores,
- administrar as reformas com a verba destinada que é pouca.
- trabalho familiar
- prestar um bom atendimento às famílias, mesmo sem subsídios.
- trabalho em equipe e resolução de conflitos
- a falta de participação das famílias na escola como reunião, festas etc.
- com pais/professores,

- leis que regem a educação,
- liderança.
- estimular a equipe a trabalhar com cooperação e união, com respeito mútuo se colocando no lugar do outro.
- estimular a equipe a se emancipar.
- a lidar com comunidade
- conflitos entre as famílias/escola
- motivação com a equipe docente

Fonte: elaboração da pesquisadora.

### Quadro 7 – Respostas obtidas por meio da questão 9.

<b>Como RESPONDE a esses desafios?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• vou atrás de informações reais, como leis, portarias, decretos, etc...</li> <li>• conversando, porém nem todos correspondem</li> <li>• procuro trazer para unidade textos pertinentes e quando possível algum palestrante.</li> <li>• através de experiências vividas ao longo do tempo no magistério</li> <li>• uma experiência que engrandece, porém sufocante.</li> <li>• criatividade, autonomia, jogo de cintura,</li> <li>• muito dialogo a respeito das propostas envolvidas</li> <li>• com profissionalismo, ajudando, e direcionado</li> <li>• paciência e na medida do possível buscando capacitações aos profissionais.</li> <li>• com relações interpessoais</li> <li>• com dedicação e esperança.</li> <li>• com muita paciência e dialogo, tanto com funcionário e pais de alunos.</li> <li>• com muita paciência, explicando de forma correta os processos e direitos dos alunos cadastrados na PMSP</li> <li>• tento me aproximar o máximo possível conversando sempre com a família, tranquilizando-os. apresentando a escola, a equipe e os projetos aplicados.</li> <li>• procuro dentro das minhas limitações fazer cursos online, leitura de livros pedagógicos entre outros.</li> <li>• convocando para reuniões mas 80% não comparece</li> <li>• com muito dialogo</li> <li>• diálogo</li> <li>• trabalhamos da forma mais clara possível, sempre dizer a verdade e mostrar para os pais que eles podem confiar em nosso trabalho perante seu filho.</li> <li>• buscando informações com colegas</li> <li>• buscando informações e resoluções</li> <li>• confirmo não fazer nada sobre o assunto</li> <li>• estudando</li> <li>• procuro sempre trazer o funcionário para uma boa conversa, para fazer parte da equipe e não ver o diretor como o mandante</li> <li>• agindo de acordo com a necessidade, com paciência e determinação.</li> <li>• fazendo atendimentos individuais com os docentes, mas ainda não é o suficiente</li> <li>• apresentando trabalhos em outros espaços que deram certo com engajamento da dos profissionais.</li> <li>• de boa</li> <li>• ajuda de parceiros e pesquisa na internet.</li> <li>• sempre procuro ouvir a todos para resolver os desafios existentes</li> </ul>

- formação diária e com muita conversa
- participando de todos os momentos de formação.
- a vida vai mostrando caminhos a força de vontade e a coragem de realizar um bom trabalho.
- com responsabilidade e respeito
- estudando
- procuro me atualizar
- procuramos parceiros extra DRE
- encontros com a família, devido a necessidades deles com seus filhos
- através das parcerias com as famílias e orientações da Supervisão.
- atrás de conversas, apontamentos e organização de rotinas
- procuro estimular a participação convidando pessoalmente, com convites , cartaz e etc.
- procuro responder da forma mais clara, objetiva e cautelosa, buscando conhecimento sobre o assunto tratado.
- fazendo reuniões com a equipe buscando sugestões, críticas, fazendo um papel democrático onde ambas as opiniões são dialogadas procurando estratégias e soluções para desenvolvimento da equipe.
- resolvendo através de reuniões
- através de reuniões
- propondo atividades diversas em reuniões pedagógicas e em momentos oportuno, isso tudo é feito ao longo do ano com um olhar mais direcionado da minha companheira na coordenação.

Fonte: elaboração da pesquisadora.

### Quadro 8 – Respostas obtidas por meio da questão 10.

<b>Do que você SENTE FALTA para enfrentar esses desafios?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• informações claras por parte da DRE, supervisão escolar e informativos</li> <li>• educação das pessoas, muitas não tem modos para conversar e não aceitam o que lhe é falado</li> <li>• de profissionais da área com mais humildade e que tenha disposição em buscar conhecimento para poder lidar com os desafios do dia a dia.</li> <li>• de uma legislação que nos dê mais amparo para algumas situações vividas</li> <li>• ajuda / equipe completa para divisão das tarefas (secretário / auxiliar de coordenação / auxiliar de direção) pois perdemos muito tempo de trabalho desenvolvendo outras tarefas; somos até mesmo porteiro, pois existe momentos que passamos mais atendendo porta e comunidade do que executando nossa função de fato.</li> <li>• os professores como em qualquer profissão precisam correr atrás de cursos, troca de experiências, ler muito e sempre atualizar-se, etc.</li> <li>• assistência por partes de outros órgãos</li> <li>• pessoas com compromisso</li> <li>• verba para investir nos profissionais e hora aula para preparar atividades.</li> <li>• considerando as diversidades enfrentadas com público alvo que atendemos (famílias, crianças, professores e etc.) vejo a necessidade de formação contínua, uma vez que estamos em um processo de transformação de si e do outro.</li> <li>• de sermos ouvidas.</li> <li>• cursos/palestras motivacionais</li> <li>• um capacitação melhor dos diretores da forma como funciona cada setor da DRE e o Sistema EOL</li> <li>• informações</li> </ul>

- a participação da família. pois alguns reclamam mas não fazem por onde estar próximos do CEI, por dentro dos projetos e da rotina da criança.
- do apoio real e significativo dos órgãos educacionais.
- comprometimento da família
- não sinto falta de apoio para enfrentar esse desafio.
- parcerias
- sinto falta de um profissional que possa fazer uma palestra sobre o que a escola é para seu filho. no caso esta palestra seria para os pais.
- cursos
- mais informações dos órgãos
- igualdade salarial e período de trabalho igualitário aos da direta
- cursos de capacitação
- de mais tempo para formações e reuniões
- de apoio real, não daqueles falam, mas de pessoas que agem com empatia.
- que a DRE disponibilize um calendário prevendo mais encontros ou redução da carga horária dos educadores em sala para que possam planejar /avaliar etc...
- sinto falta do apoio dos representantes da associação na qual trabalho e de formação para conseguir driblar essa situação.
- nada
- cursos para formação.
- apoio
- mais parceria das entidades e Prefeitura
- tempo adequado para realizar o horário de planejamento individual.
- apoio e outras áreas de formação: arquiteto, contador, enfermeiro e outros..
- grupos de trabalho específicos para compartilhar experiências, expectativas e formação atualizada em gestão escolar
- ser motivada
- incentivo
- apoio da DRE na formação e atualização da equipe. destinação de mais verba para a educação, durante os últimos anos o valor per capita sofreu um enorme achatamento em relação a inflação.
- dos pais que precisam, mas devido sua jornada não podem frequentar
- muitas vezes os pais apresentam dificuldades em atender nossas solicitações.
- apoio multidisciplinar
- de cursos mais qualificados para diretores, como lidar com as famílias e suas dificuldades, etc.
- de melhor formação e informação.
- parceria, a equipe critica muito, porém não são críticas construtivas, preocupam-se demais no culpado ao invés de buscar soluções para nossos problemas.
- falta de compreensão dos pais
- o retorno da família
- mais oportunidades de proporcionar cursos e palestras com preços mais acessíveis para todos.

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Depois de organizar os grupos de sentidos/significados para as respostas, foram eleitas algumas palavras-chave. E, para alcançar os grupos semânticos apresentados, utilizou-se das figuras que foram criadas com o uso do *software Iramuteq*, na intenção de testar se as palavras escolhidas eram, de fato, as que

apareciam com maior frequência nas respostas. O que também possibilitou uma análise subjetiva e a validação de uma interpretação primária.

A partir da consulta ao Manual *Iramuteq*, foram encontradas informações a respeito do programa. De acordo com Salviati (2017, p.4):

O software foi criado em 2009 por Pierre Ratinaud. É um programa gratuito de código fonte aberto, licenciado por GNU GPL (v2), que utiliza o ambiente estatístico do software R. Assim como os outros softwares de fonte aberta, ele pode ser alterado e expandido por meio da linguagem Python ([www.python.org](http://www.python.org)). Ele é utilizado no estudo das Ciências Humanas e Sociais e utiliza o mesmo algoritmo do software Alceste para realizar análises estatísticas de textos, porém, incorpora, além da CHD - Classificação Hierárquica Descendente, outras análises lexicais que auxiliam na análise e interpretação de textos.

As respostas foram transcritas e transformadas em *corpus textuais*, que são o um conjunto de textos construídos pelo pesquisador e que formam o objeto de análise. Os *corpus* foram transformados em três textos, sendo cada um deles relacionado às respostas. Como as questões referiram-se a temas ou aspectos diferentes, realizou-se uma análise para cada questão.

Existem cinco tipos de análises textuais que o *Iramuteq* processa: Estatísticas textuais; Especificidades e Análise Fatorial de Correspondência (AFC); Classificação Hierárquica Descendente (CHD); Análise de Similitude; e, Nuvem de Palavras, sendo que cada uma tem características e reflexões específicas. O tipo de análise escolhido foi a “Nuvem de Palavras”.

Essa especificidade de análise mostra um conjunto de palavras agrupadas, organizadas e estruturadas em forma de nuvem, sendo que tais palavras são apresentadas com tamanhos diferentes. As palavras maiores são aquelas que detêm maior importância no *corpus* textual, a partir do indicador de frequência ou outro escore estatístico escolhido. É uma análise lexical mais simples, porém, bastante interessante, na medida em que possibilita rápida identificação das palavras-chave de um *corpus*, isto é, a rápida visualização de seu conteúdo, pois as palavras mais importantes estão mais perto do centro e graficamente são escritas com fonte maiores.

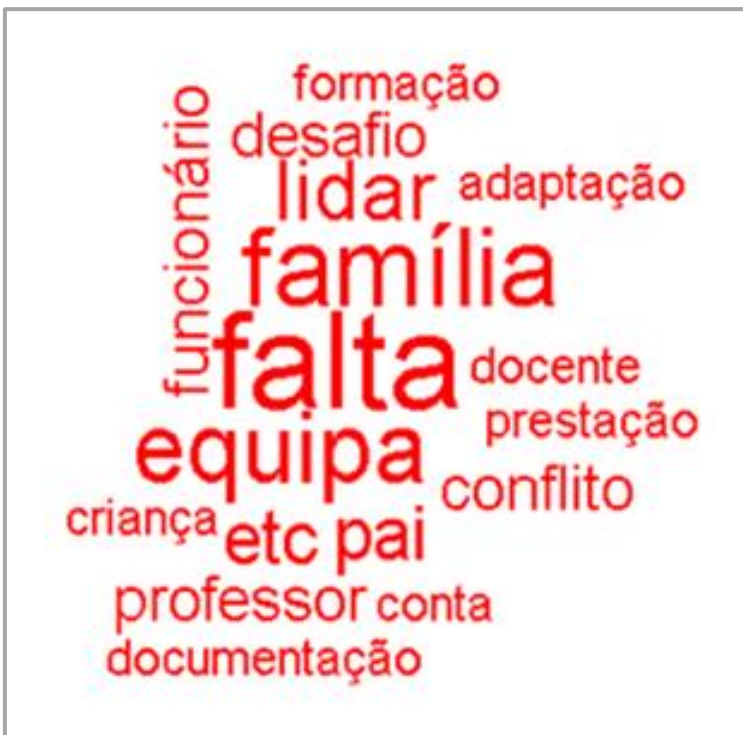
Uma das questões abordadas se refere aos principais **desafios** que o Diretor enfrenta em seu cotidiano. As respostas revelam que tais desafios são determinados pelo contexto em que estão inseridos, nesse caso, em uma região da cidade que é



marcada por desigualdades sociais, o que transforma o CEI em um local propenso à ocorrência de muitos conflitos.

Ao reler a redação da questão e relacioná-la com as respostas trazidas pelos sujeitos da pesquisa, sugere-se uma conotação negativa para a interpretação do termo desafio que, na maioria das respostas, foi relacionado a: problemas a serem enfrentados, fatores externos e situações externas ao sujeito que necessitam de resolução. Por ser a fonte de dados para a elaboração da nuvem de palavras, consequentemente não percebendo a ocorrência de termos mais positivos.

**Figura 6 – Dados relacionados à questão 8: Quais são os DESAFIOS que você enfrenta em seu cotidiano?**



Fonte: informação lançadas pela pesquisadora no *software Iramuteq*.

Esta nuvem de palavras (Figura 6) – que identifica os desafios vividos pelos diretores – evidencia com maior representatividade as palavras: **lidar**; **família**; **falta**; **equipe**; e a palavra **pai** que aparecem ao centro, em maior tamanho, destacando-se no universo de ideias expostas pelos diretores sujeitos desta pesquisa. Na tentativa de relacionar essas palavras entre si, refletindo sobre os sentidos e os significados que elas carregam para os diretores, infere-se que os maiores desafios estão no campo das relações interpessoais, relacionados com o outro, com as imagens, as projeções e as representações que são criadas a partir de modelos que os diretores

tenham criado, para si, de como devem ser os pais, as famílias, a equipe de trabalho e o contexto onde estão inseridos, que é único.

O diretor tem sob sua responsabilidade o equipamento escolar e está implicado em todas as ocorrências e nos erros e acertos que se dão nesse espaço. Enquanto liderança, este profissional responde sobre o que sabe e também pelo que não tomou conhecimento. A situação de responder pelos atos de outros, causa desconforto e gera tensões.

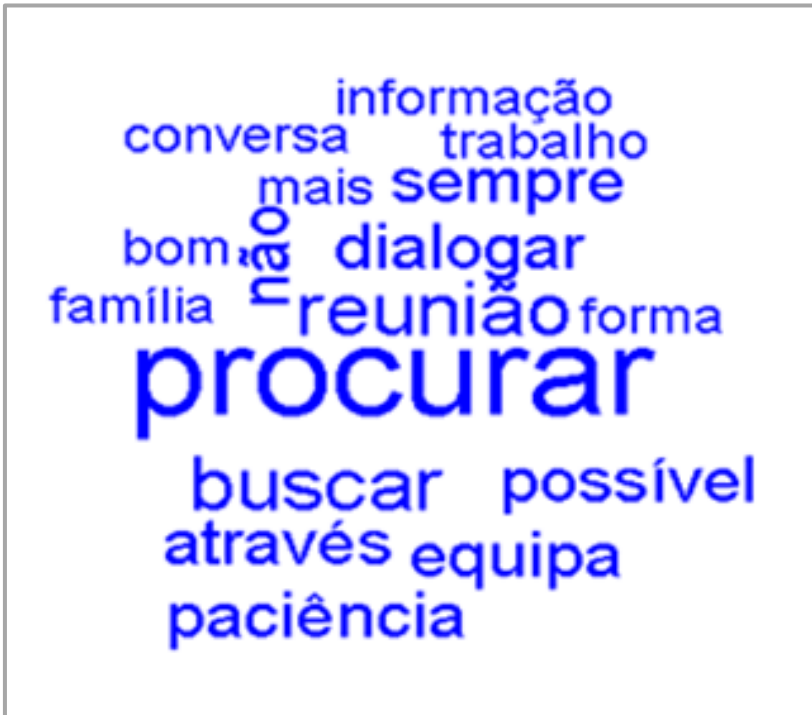
Dentre os desafios apontados por estes diretores, destacam-se: a falta de comprometimento e motivação e o despreparo dos profissionais da área; a difícil situação das condições de trabalho, entendidas como sendo as cobranças, a exploração diante da grande responsabilidade, a desvalorização e os baixos salários, além da falta de orientações e informações corretas sobre os trâmites administrativos e a prestação de contas.

O processo de adaptação marca a construção de uma relação de entre o CEI, a criança e suas famílias, porém, o mais visível é a falta de entendimento e a desconfiança de alguns pais sobre o trabalho desenvolvido com seu filho, no entanto, também foi apontado que o mais difícil, muitas vezes, é a adaptação da família.

Um aspecto que aparece com muita força é a falta de tempo para encontros de formação com o grupo de professores, a necessidade de tempo destinado ao planejamento pedagógico, as discussões sobre a avaliação e a documentação pedagógica. Além da formação dos professores, os diretores ressaltam a falta de formação direcionada para sua função.

Em um mesmo grau de importância, os participantes trazem a necessidade de estimular a equipe para trabalhar com cooperação.

**Figura 7 – Dados relacionados à questão 9: Como você RESPONDE a esses desafios?**



Fonte: informação lançadas pela pesquisadora no *software Iramuteq*.

Como resposta à questão que investiga como os diretores reagem aos desafios, os sujeitos – em sua maioria – demonstraram que de uma forma ou de outra, movimentam-se em busca de solução para os problemas que surgem em seu cotidiano.

Ao rever a pergunta feita aos participantes “Como você responde a esses desafios”, reforça-se que ela remete a uma dimensão individual, trazendo para o sujeito a responsabilidade pelo encaminhamento e a necessidade de propor resoluções para as situações que apresentam ações a serem desenvolvidas.

Consequentemente, as respostas dadas, assim como a nuvem de palavras criada a partir dessas respostas, apresentam uma incidência de verbos de ação – **dialogar**, **procurar** e **buscar** – além de palavras que demonstram a abertura à comunicação – **conversa** e **dialogar** – seja com as equipes ou com as famílias, como expressam as falas:

Com muita paciência e diálogo, tanto com funcionários e pais de alunos.

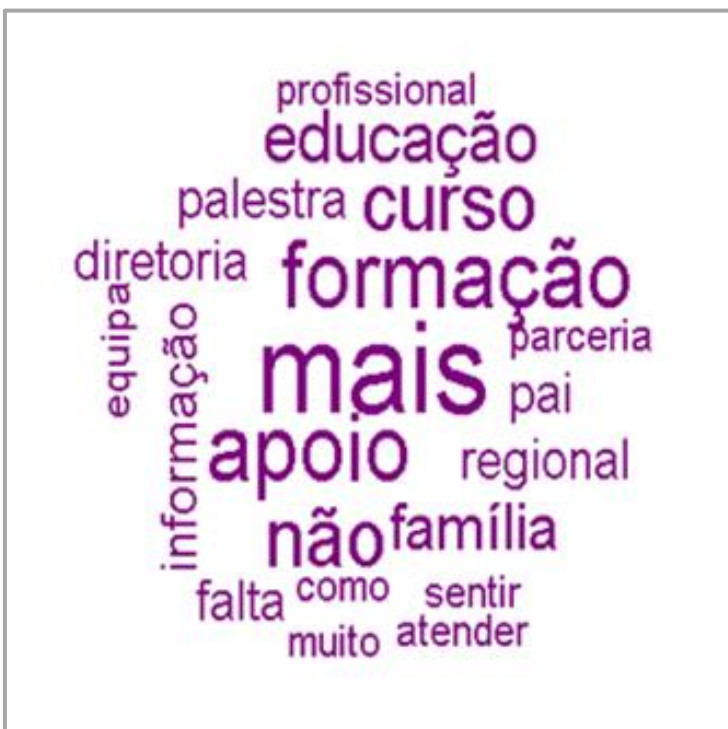
Procuro sempre trazer o funcionário para uma boa conversa, para fazer parte da equipe e não ver o diretor como o mandante.

As palavras reunião e procurar, quando postas lado a lado, demonstram que uma das formas de enfrentar os desafios é reunindo as pessoas.

A última questão aberta, apresentada aos diretores, perguntava sobre o que ele sente falta para enfrentar os desafios – as suas necessidades. Especificamente nessa pergunta retomamos o questionamento inicial que instigou a realização desta pesquisa.

Nesta nuvem de palavras, os termos com maior destaque foram: **curso**, **formação**, **mais** e **apoio**. A aparição destes termos demonstra que eles apareceram em diversas respostas dos sujeitos e por essa razão surgem em dimensões maiores no centro da nuvem.

**Figura 8 – Dados relacionados à questão 10: Do que você SENTE FALTA para enfrentar esses desafios?**



Fonte: informação lançadas pela pesquisadora no software Iramuteq.

O grupo de sujeitos pesquisados deixou explícita a sua necessidade de formação e desenvolvimento profissional, e também de ser apoiado em seu cotidiano. Estes diretores expressam a expectativa de receberem esse apoio de órgãos centrais, especialmente daquele com quem costumam ter uma relação mais próxima, no caso, a Diretoria Regional de Educação, como segue:

Apoio da DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO na formação e atualização da equipe.

Do apoio real e significativo dos órgãos educacionais.

E também da instituição mantenedora:

Sinto falta do apoio dos representantes da associação na qual trabalho.

Mais parceria das entidades e Prefeitura.

A palavra **apoio** não aparece relacionada apenas ao órgão central, mas também com **famílias**, **pais** e muito próxima da palavra **parceria**, o que pode ser entendido como uma relação de interdependência entre o poder público, o CEI e as famílias. À medida em que as instituições são apoiadas pelo poder público, recebendo formação e informação, elas se sentem em condições de atender melhor a família.

Os diretores do CEI conveniado demonstram, em suas falas, que não se sentem parte da RMS-SP e por parte dela esperam valorização profissional:

Igualdade salarial e período de trabalho igualitário ao da direta.

Ongs / convênio, situação difícil na cidade de São Paulo, pois somos cobrados e explorados diante da função da grande responsabilidade.

Desvalorização e baixos salários.

#### **4.3 – Para além das Nuvens de Palavras**

As respostas dos diretores retrataram os desafios do cargo, como os encararam e os elementos que lhes faltam para enfrentá-los. As responsabilidades com a orientação e o acompanhamento do trabalho das equipes escolares, para a realização das suas atribuições e, fundamentalmente, a relação com as crianças e suas respectivas famílias.

No cotidiano do atendimento prestado pelas organizações sociais à Primeira Infância podemos notar diversas situações e tensões, dentre elas: a falta de vagas que culmina na longa fila de espera; a infraestrutura precária dos prédios; e a difícil relação com as famílias das crianças atendidas. Além desses problemas, não se pode deixar de comentar sobre a situação dos profissionais que trabalham nessas instituições – sua formação e condições de trabalho.

Esse contexto indica a necessidade de um olhar cuidadoso e atento por parte das organizações sociais aos CEIs Conveniados. Um olhar acolhedor que enxergue além da nebulosidade das dificuldades, vislumbre e viabilize os investimentos necessários para atender bem as crianças e profissionais, investindo em sua formação e condições de trabalho, ofertando salários dignos e formação em serviço, favorecendo a permanência das equipes nos CEIs, permanência essa que concede aos profissionais condições de se aperceber da necessidade de conhecer a comunidade onde estão inseridos: sua leitura de mundo e sua relação com a realidade. Com diretores, coordenadores e demais profissionais bem formados as crianças e suas famílias serão melhor acolhidas. As famílias poderão ser compreendidas para além das representações sociais estereotipadas.

Os dados produzidos a partir do questionário, apontam a questão das relações interpessoais como uma das situações com as quais os diretores têm mais dificuldades em lidar, e suas respostas dão indícios de que, talvez, seja a tarefa que consome mais o seu tempo e suas energias no cotidiano do CEI.

O trabalho de educar é uma tarefa essencialmente colaborativa, é uma ação que se faz apenas com a participação de muitas mãos

De acordo com Furlanetto e Monção (2016, p.25), considera-se “[...] improvável que um trabalho colaborativo possa acontecer [...] sem que se estabeleça um particular tipo de relação entre os membros do grupo, pois a qualidade da relação é crucial nesse tipo de trabalho”.

Essa ideia se faz relevante considerando que o CEI é a instituição educativa, que servirá de palco para o encontro entre a escola e a família – duas instituições sociais que detêm a responsabilidade da guarda de transmissão de saberes às gerações futuras. A partir desse encontro, que vem ocorrendo cada vez mais cedo devido às novas exigências do mercado de trabalho e às configurações sociais, ambas passam a realizar um trabalho interdependente de formação de nossas crianças. É compreensível que nessa relação ocorram muitos conflitos. Conforme esclarecem Furlanetto e Monção (2016, p.59):

[...] as relações interpessoais estão na base dos trabalhos realizados em grupo. Elas podem favorecer como também dificultar a sua execução, considerando que eles implicam momentos de encontros, mas também de desencontros, o que requer aceitar e lidar com as diferenças, bem como encarar conflitos

A construção de vínculos afetivos é uma das estratégias para manter as relações interpessoais saudáveis, e o estabelecimento de vínculos se dá no convívio, na disponibilidade de enxergar o outro integralmente.

A modernidade, o ritmo acelerado com que se vive na atualidade e os poucos espaços de convívio coletivo fazem da escola o local onde as carências afetivas se evidenciem e não possam ser um assunto relegado ao segundo plano.

A Educação Infantil – por ser a etapa inicial da Educação Básica, ter as instituições que acolhem as famílias inicialmente: creches e pré-escolas e trabalhar com a criança dos 0 aos 5 anos, momento crucial para seu pelo desenvolvimento, cujos estímulos e experiências potencializarão o seu desenvolvimento – deve ser alvo de políticas públicas que possam garantir a possibilidade de seu crescimento equilibrado, oportunizando melhores condições de vida futura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos com o presente estudo evidenciam a necessidade de formação específica – continuada – para os diretores das Unidades Escolares – da Rede Conveniada – do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo, confirmando a hipótese inicial de que faltam ações formativas voltadas aos profissionais que atuam nesta Rede.

Com a crescente expansão da Rede Conveniada no atendimento, que é constituída por diversas OSC, originárias das mais variadas naturezas, com olhares diferentes para as necessidades das crianças e, também, para as necessidades de formação de suas equipes de profissionais, tem-se um universo desconhecido, ainda pouco explorado pelas pesquisas acadêmicas, no caso a realidade do atendimento de convênios.

As vozes dos diretores que integram essa realidade se materializaram nas respostas obtidas com a pesquisa realizada. O instrumental utilizado conseguiu caracterizar os diretores como profissionais jovens que, pouco após cursarem a graduação, assumem a gestão dos Centros de Educação Infantil, muitas vezes sem terem atuado em sala de aula.

Em sua atuação como lideranças, muitos são os desafios apontados pelos sujeitos, como por exemplo: a falta de formação, a adaptação das famílias ao atendimento oferecido pelo CEI, a gestão da equipe escolar e o gerenciamento de recursos financeiros. Nas respostas dos participantes fica evidente a ausência de orientação por parte dos órgãos centrais e, em alguns casos, por parte da organização social.

As respostas mostram que as fontes de apoio para a solução dos problemas cotidianos se dão nas trocas entre os pares, no diálogo no interior da Escola e, ainda, individualmente ao buscarem a autoformação, destacando que a formação no curso de graduação é a mais significativa, isso quando não é a única que contribui para a sua prática no dia a dia.

A pesquisa revela a necessidade de um posicionamento por parte da Secretaria Municipal de Educação frente a sua responsabilidade estabelecida pela Lei 12.056, de 2009, que trata da responsabilidade dos entes federativos com relação à oferta de



formação continuada e à capacitação do Magistério; e da Resolução nº 2 do CNE/CEB que institui Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Salieta-se, contudo, a importância de as redes públicas garantirem a formação continuada dos docentes, de modo que não há como se isentar de promover ações que envolvam estes profissionais.

O silêncio e a tentativa de transferir a responsabilidade de formação às organizações sociais têm permitido a existência de atendimentos diferentes para a Infância paulistana. Os dados da pesquisa revelam que nas regiões mais empobrecidas, que atendem à população em condições de maior vulnerabilidade social, estão em sua maioria os Centros de Educação Infantil Conveniados, com infraestruturas precárias e profissionais com menor acesso à formação continuada e menos experientes.

Com relação à problemática de não se exigir dos profissionais que atuam na direção dos CEIs conveniados um tempo de experiência mínimo na docência, para posteriormente atuar na gestão, fica o indicativo da importância de prever, em algum dispositivo legal, a necessidade da experiência mínima de três anos, assim como é exigida para os profissionais da Rede Direta.

As falas dos profissionais sujeitos desta pesquisa indicam a necessidade de serem ouvidos; e os estudos correlacionados de Craveiro (2013) e Franco (2015) apontam o Fórum da Educação Infantil das Conveniadas como um espaço de discussão pouco utilizado, mas que poderia constituir-se como um fórum de formação e orientação, de caráter técnico administrativo às estas UEs Conveniadas, minimizando a distância entre as instituições e a Secretaria Municipal de Educação e suas determinações.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa torna-se um instrumento de conscientização que, na sua incompletude, dá margem para futuros estudos acerca do universo da Rede Conveniada, cuja expansão é notória na RME-SP.

## REFERÊNCIAS

- ABUCHAIM, B. O. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. 2018. Brasília: UNESCO, 2018.115 p.
- BARRETO, A. M. R. F. **A Gestão Compartilhada das ações de formação do professor de educação infantil desenvolvidas pelo MEC e o papel da SEB/Coordenação Geral de Educação Infantil**. Relatório do projeto fortalecimento institucional das secretarias municipais de educação na formulação e implementação da política municipal de educação infantil. Brasília: OEA, MEC, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 12.056**, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm). Acesso em janeiro de 2018.
- BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 2**, de 28 de maio de 2009b. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_cne\\_ceb002\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf) . Acesso em janeiro de 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 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 janeiro de 2018.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L8069.htm). Acesso em janeiro de 2018.
- BRASIL. **Constituição Federal**, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) . Acesso em janeiro de 2018.
- BUTARELO, F.S.. **A municipalização do ensino fundamental**: a política nacional de financiamento e a aplicação de recursos da educação pelos municípios do Estado de São Paulo após a emenda Constitucional 14/96. Tese. Faculdade de Filosofia e Ciências. UNESP/Marília 2007.
- CAMPOS, M. M. et al. **A gestão da educação infantil no Brasil**: relatório final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Victor Civita, 2012. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-esquisas/2011/pdf/relatoriofinaleducacaoinfantil.pdf>>.
- CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORREIA, M.A.A. **Educação infantil de 0 a 3 anos**: um estudo sobre demanda e qualidade na região de Guaianazes, São Paulo. Dissertação (Mestrado – Programa

de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013. 120 p.

CRAVEIRO, Sílvia da Silva. **Desigualdades na rede de creches conveniadas da Prefeitura de São Paulo**: Um olhar a partir da teoria de implementação de políticas públicas. Tese (CDAPG) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2015. 180 f.

CURY, C.R.J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>.

FRANCO, D. de S. **As creches na educação paulistana - 2002 a 2012**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2015.

FRANCO, Dalva de Souza. Gestão de creches para além da assistência social: transição e percurso na prefeitura de São Paulo, de 2001 a 2004. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

FURLANETTO, E. C.; MONÇÃO, M. A. G.. Gestão escolar: organização pedagógica e mediações no espaço escolar. IN: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (orgs). Organizadoras. **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016. pp. 55 a 70.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A.. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª edição, São Paulo. Atlas: 2003

LIMA, M. A. C.de. **A formação continuada de gestores da educação infantil**: possibilidades e limites do programa de formação A Rede em rede – a formação continuada na educação infantil. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. 229 f.

MANA, E.A. **O Papel da Supervisão de Ensino na Formação Continuada dos Gestores Escolares na Escola Pública**: reflexões sobre uma experiência. Dissertação (Mestrado Profissional) Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2016.

MARCELO GARCIA, C.. **Formação de professores para uma mudança educativa**, Porto Editora, 1999.

MAY, T. **Pesquisa social**. Questões métodos e processos. Porto Alegre: Editora Artmed, 3ª edição, 2004.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de; FERREIRA, M. C. R.. Propostas para o atendimento em

creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade. – São Paulo, **Cadernos de Pesquisa FCC**, nº 56, páginas: 39-65, fevereiro, 1986.

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

PRINCEPE, L. M. **Necessidades Formativas de Educadores que atuam em projetos de Educação Não-formal**. São Paulo: 2010. 146 p. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, L..A rede de creches no município de São Paulo. – São Paulo: **Textos FCC** nº 6/91, 1991

SALVIATI, M.E.. **Manual do aplicativo Iramuteq, compilação, organização e notas** (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3), Planaltina 2017.

SÃO PAULO. **Decreto nº 58.154**, de 22 de março de 2018. Leis municipais. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2018/5815/58154/decreto-n-58154-2018-dispoe-sobre-a-reorganizacao-da-secretaria-municipal-de-educacao-bem-como-altera-a-denominacao-e-a-lotacao-dos-cargos-de-provimento-em-comissao-que-especifica>. Acesso em fevereiro de 2018.

SÃO PAULO/SME. **Portaria nº 4548**, de 19 de maio de 2017. 2017<sup>a</sup>. Disponível em: [estabelece-normas-para-a-celebracao-e-o-acompanhamento-de-termos-de-colaboracao-entre-a-sme-e-organizacoes-da-sociedade-civil-visando-a-manutencao-em-regime-de-mutua-cooperacao-de-centros-de-educacao-infantil-cei-0-a-3-anos](https://www.sinesp.org.br/images/9-indicadoresde%20qualidade%20na%20educacao%20infantil%20paulistana.pdf). Acesso em fevereiro de 2018.

SÃO PAULO/SME. Das Creches aos Ceis. **Revista Magistério**, Edição Especial, nº 3. 2017b.

SÃO PAULO/SME, 2016. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016. Disponível em: [https://www.sinesp.org.br/images/9-indicadoresde qualidade na educacao infantil paulistana.pdf](https://www.sinesp.org.br/images/9-indicadoresde%20qualidade%20na%20educacao%20infantil%20paulistana.pdf) . Acesso em fevereiro de 2018.

SÃO PAULO/SME. Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana. **Organização Normativa nº 01/2015**. SP, 2015a. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35746.pdf>. Acesso em janeiro de 2018.

SÃO PAULO/SME. **Portaria nº 7.450**. Padrões de Qualidade na Educação Infantil. SP, 2015b. Disponível em: <http://sedin.com.br/new/index.php/portaria-no-7-4502015-aprovada-a-delibe-racoes-do-cme-09-e-212015-padroes-de-qualidade-na-educacao-infantil/>. Acesso em janeiro de 2018

SÃO PAULO/SME. **Decreto 54.453**, de 10 de outubro de 2013. 2013. Disponível em: [https://www.sinpeem.com.br/lrmais\\_materias.php?cd\\_materias=7522&friurl=-](https://www.sinpeem.com.br/lrmais_materias.php?cd_materias=7522&friurl=-)

[Decreto-no-54453-DOC-de-11102013-paginas-01-e-03-\\_-](#). Acesso em janeiro de 2018.

SÃO PAULO/SME. **Portaria nº 4023**, de 08 de junho de 2005. Institui normas gerais para celebração de convênios secretaria municipal de educação/entidades/associações e organizacoes para mutuo compromisso/responsabilidade na execução de serviços dos centros de educacao infantil - CEUs/creches. 2005. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-4023-de-9-de-junho-de-2005/consolidado>. Acesso em fevereiro de 2018.

SÃO PAULO/SME. **Decreto nº 40.268**, de 31 de janeiro de 2001. SP, 2001. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2001/4026/40268/decreto-n-40268-2001-dispoe-sobre-a-efetivacao-de-diretrizes-de-integracao-das-creches-ao-sistema-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias>. Acesso em fevereiro de 2018.

SÃO PAULO. **Decreto nº 28.089 de 1988**. Cria Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM. 1988. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/46159>. Acesso em janeiro de 2018

SCAVONE, D.T. de L.. **Marcas da história da creche na cidade de São Paulo: as lutas no cotidiano (1976-1984)** Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, 2011.

TREVIZAN, A.. **Um processo de formação continuada: das necessidades formativas às possibilidades de formação**. São Paulo: 2008. 99p. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

## APÊNDICE

### Apêndice A – Apresentação da pesquisadora para envio do questionário

Prezado (a) diretor (a),

Meu nome é Renata Martins, sou estudante de pós-graduação na PUC-SP, Supervisora Escolar na DRE Campo Limpo e estou realizando uma pesquisa com o intuito de levantar as necessidades formativas dos diretores dos Centros de Educação Infantil Parceiros de nossa região. Quero muito contar com seu apoio e para tal solicito que preencham a pesquisa que seguirá em e-mail intitulado: Necessidades Formativas até o dia 26/06/2018.

Desde já agradeço a atenção e colaboração!!!

Renata Martins dos Santos Brustolin

## Apêndice B – Questionário

### 1.Gênero:

- masculino
- feminino.
- não binário (não se limita as categorias masculino e feminino)

### 2.Idade

- Até 24 anos.
- De 25 a 29 anos.
- De 30 a 39 anos.
- De 40 a 49 anos.
- De 50 a 54 anos.
- 55 anos ou mais.

### 3.Considerando sua formação, de todos os cursos que você fez, qual contribuiu de forma mais significativa para sua prática como diretor?

- Licenciatura.
- Especialização.
- Mestrado.
- Doutorado
- Formação para gestores escolares
- Cursos de formação continuada
- Outro – (especifique na questão seguinte)

### 3.1. Do curso citado na pergunta anterior, qual é a área de formação?

### 4.Tempo de experiência na educação:

- Há menos de 2 anos.
- De 2 a 4 anos.
- De 5 a 10 anos.
- De 11 a 15 anos.
- Há mais de 15 anos.

### 5.Tempo de experiência como docente:

- Menos de 2 anos.
- De 2 a 4 anos.
- De 5 a 10 anos.
- De 11 a 15 anos.
- Há mais de 15 anos.

### 6.Tempo na função de Diretor de Escola:

- Há menos de 2 anos.
- De 2 a 4 anos.
- De 5 a 10 anos.
- De 11 a 15 anos.

### 7. Tempo de permanência nessa escola, como Diretor:

- Há menos de 2 anos.
- De 2 a 4 anos.
- De 5 a 10 anos.
- De 11 a 15 anos.

**8. Quais são os principais desafios que você enfrenta em seu cotidiano?**

**9. Como você responde a esses desafios?**

**10. Do quê você sente falta para enfrentar esses desafios?**

**11. Assinale sua opinião, conforme seu grau de concordância.**

<b>Afirmações</b>	<b>Concordo Totalmente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Não sei responder</b>
O curso de Pedagogia que cursei me deu elementos necessários para uma boa atuação como diretor.					
Recebo formação da Secretaria Municipal de Educação que me permite trabalhar bem com a escola pela qual sou responsável.					
As publicações do Diário Oficial da Cidade são suficientes para eu tomar conhecimento das determinações legais e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação.					
Conheço todas as determinações legais e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação.					
Minhas atribuições foram apresentadas de forma clara e explícita pela instituição em que eu trabalho.					
Recebi formação específica da instituição onde trabalho voltada para área da gestão antes de tornar-me diretor.					