

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PUC-SP MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

MARIANA FERNANDES PANIZZA

**A GESTÃO DAS CRECHES CONVENIADAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO:
NECESSIDADES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES FORMATIVAS NA AÇÃO
SUPERVISORA**

SÃO PAULO

2018

MARIANA FERNANDES PANIZZA

A GESTÃO DAS CRECHES CONVENIADAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO:
NECESSIDADES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES FORMATIVAS NA AÇÃO
SUPERVISORA

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 Prof^ª. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.

SÃO PAULO

2018

A GESTÃO DAS CRECHES CONVENIADAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO:
NECESSIDADES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES FORMATIVAS NA AÇÃO
SUPERVISORA

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 Prof^a. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches.

Aprovada em: ___/___/2018.

BANCA EXAMINADORA

Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches

Marli Elisa Dalmazo Afonso de André

Lourdes de Fátima Paschoaletto Possani

SÃO PAULO

2018

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

AGRADECIMENTOS

Prioritariamente agradeço a Deus pela vida, pelas oportunidades das quais Ele me aproxima. Agradeço por seu infinito amor, que me renova nos momentos de desesperança. Agradeço por que até aqui, Ele me sustentou e me conduziu a trilhar profissionalmente na educação com vigor e paixão.

Agradeço a meu amável marido Felipe, por todo incentivo e colaboração para que esta pesquisa se tornasse possível, concomitante a recente maternidade e transição dos cargos públicos da coordenação, para a supervisão escolar.

Agradeço em especial ao meu filho Caetano, por ser encantador!

Quero especialmente agradecer e dedicar esta pesquisa às mulheres que participaram; direta ou indiretamente, no papel familiar de mãe, irmã, sogra, tias, primas, avós, cunhadas. No papel de amigas ao longo de toda a vida, do magistério, das faculdades, das festas, dos bares e da igreja. As parceiras na carreira da educação: no serviço público ou não, pesquisadoras, docentes, gestoras, estudantes, aprendizes e brincantes. Gratidão companheiras! Por serem as mulheres que escrevem a história da infância! Muito obrigada pelo legado deixado. Exaltemos nossos atos! A luta pela qualidade da educação na infância, por espaços reflexivos de formação, por valorização profissional, por condições de trabalho e especialmente pela consciência crítica e reflexiva de nossa atuação. Nos encontramos nesse palco.

Dedico esta pesquisa à minha mãe Elenice, por me encorajar sobre viver e ser feliz.

Agradeço por predizer seus sonhos sobre minha vida.

“Mariana vai cantar uma canção de amor, ela canta que a vida é um jardim em flor. Ela sabe o que diz! Ela é linda e é feliz! É magia, é acalanto é encanto e eu sou aprendiz! Doce menina, diz pra mim: O que é ser feliz? Elenice Rosa de Andrade.”

Especialmente dedico esta pesquisa e agradeço às crianças de meu convívio, que fazem da minha vida uma descoberta constante. Sua visão de mundo é reveladora e filosófica, por meio dos toques, olhares, movimentos, sorrisos, cada pergunta e cada gesto. Vocês nos convidam ao afeto, a cola da aprendizagem. Agradeço às crianças por me ensinarem a simplicidade da vida, mesmo diante de processos tão complexos da modernidade, apenas por existirem como quem ama o mundo, não vê maldade, nem orgulho e arrogância, como quem não enxerga cor, religião ou circunstância.

PANIZZA, Mariana Fernandes. **A gestão escolar das creches conveniadas do município de São Paulo: necessidades, desafios e possibilidades formativas na ação supervisora.** 2018. 116 f. Trabalho final (Mestrado Profissional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo, compreender as necessidades, desafios e as possibilidades formativas da gestão nas creches conveniadas da Rede Municipal de Educação (RME) de São Paulo e propor indicativos, para formação dos gestores no papel da supervisão escolar, que colabore e qualifique as ações educativas construídas com bebês e crianças na Educação Infantil. A pesquisa apresentou a seguinte problematização: como a supervisão escolar pode contribuir com as necessidades formativas da gestão escolar das creches da rede conveniada. Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizou-se a abordagem qualitativa, com a finalidade de reconhecer por meio da entrevista narrativa as necessidades formativas de quatro sujeitos, duas duplas gestoras (Direção e Coordenação Pedagógica) inspiradas nas teorias de Josso (2004 2007); Souza (2007); André (2008). A contextualização histórica das creches no município de São Paulo, foi respaldada por autores como: Haddad, Campos e Rosemberg (1991); Sanches (2003); Kulmann Jr. (1998); e Franco (2012, 2015). Embasa a compreensão, acerca do significado da infância Arroyo (1994). Para discutir a formação continuada e a gestão escolar, a pesquisa fundamentou-se nos pressupostos teóricos de Nóvoa (2002, 2007, 2009); Garcia (1999); Souza e Placco (2015); Salmaso (2012); Rangel (1998); Possani (2012); e Libâneo (2001). A análise das entrevistas, foi realizada a partir das necessidades, desafios e possibilidades formativas, apresentadas pelas gestoras. Esse estudo resultou em indicativos para uma proposta formativa, que por meio de um calendário integrado entre a creche, o departamento pedagógico da Diretoria Regional de Educação e a Supervisão Escolar, que contemple a escassa formação das creches da rede conveniada. A garantia de momentos formativos permanentes; coletivos; reflexivos; e propositivos, com as equipes gestoras da creche é fundamental, para a superação dos desafios, sendo assim, destacamos concepções e intenções que precisam estar presentes na proposta formativa.

Palavras-chave: Gestão escolar. Creche conveniada. Formação Continuada. Ação Supervisora.

PANIZZA, Mariana Fernandes. **The School management of the affiliated kindergatens from the city of São Paulo: needs, challenges and formative possibilities in the suipervisor action.** 2018. 118 f. Master's Thesis (Professional Master) – Pontifícia Universidade Católica of São Paulo, São Paulo, 2018.

ABSTRACT

This study aimed to comprehend the needs, challenges and formative possibilities of the school management in the kindergatens affiliated to the Education Municipal System (EMS) of São Paulo and to suggest markers for the managers' formation in the school supervision role which collaborate and qualify the educative actions built with babies and children in the Children Education. The research presented this problematization: how the school supervision may contribute to the formative needs of the school management of the kindergatens affiliated to the system. In order to develop this work, a qualitative approach was used with the aim to recognize through the narrative interview, with four subjects, two double of managers (Direction and Pedagogical Coordination), inspired in the theories of Josso (2004, 2007); Souza (2007); André (2008). The historical contextualization of the kindergatens in the city of São Paulo was supported by authors as Haddad, Campos and Rosemberg (1991), Sanches (2003), Kulmann Jr. (1998) and Franco (2012 and 2015). The comprehension about the meaning of the childhood was based on Arroyo (1994). In order to discuss the continuing education and the school management, the theoretical assumptions of Nóvoa (2002, 2007 and 2009), Garcia (1999), Souza and Placco (2015), Salmaso (2012), Rangel (1998), Possani (2012) and Libâneo (2001) were used. The analysis of the narratives was made from the needs, challenges and formative possibilities presented by the managers. This study resulted in markers to a formative proposal which, through an integrated schedule between the kindergarten, the pedagogical department of the Regional Education Directory and the School Supervision, contemplate the kindergatens' scarce formation in order to overcome the challenges, therefore we highlight conceptions and intentions which need to be present in the formative proposal.

Key words: School management. Affiliated kindergarten. Continuing education. Supervisor action.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
ATE	Auxiliar Técnico de Educação
AME	Associação de Mulheres pela Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASMU	Comissão de Assistência Social Municipal
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI	Centro de Educação Infantil
COBES	Coordenadoria do Bem-Estar Social
COCEU	Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral
CEU	Centro Educacional Unificado
CEE	Conselho Estadual de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
DIPED	Departamento Pedagógico
DIPED EI	Departamento Pedagógico Educação Infantil
DSS	Divisão de Serviço Social
DNCr	Departamento Nacional da Criança
DRE	Diretoria Regional de Educação
DRE FB	Diretoria Regional de Educação Freguesia do Ó/ Brasilândia
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FABES/SME	Comissão Intersecretarial para programar a transferência das creches da Secretaria de Assistência Social para o Sistema Municipal de Ensino
FCC	Fundação Carlos Chagas
FORMEP	Mestrado Profissional de Educação: Formação de Formadores
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FVC	Fundação Victor Civita
GAAES	Grupos de Acompanhamento da Ação Educativa
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAE	Núcleos de Ação Educativa
SAS	Secretaria da Assistência Social
SEBES	Secretaria do Bem-Estar Social
SME	Secretaria Municipal de Educação

PEI	Professor de Educação Infantil
PDI	Professor de Desenvolvimento Infantil
PEIEFI	Professoras de Educação Infantil e Ensino Fundamental I
PEA	Projeto Especial de Ação
PEI	Professor de Educação Infantil
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ICC	Projeto Infância e Criação Cultural
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PMO	Prefeitura Municipal de Osasco
RCNEI	Referenciais Nacionais Curriculares da Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — A organização do atendimento nas Creches do município de São Paulo.	18
Quadro 2 — Creches da Rede Municipal de São Paulo.	33
Quadro 3 — As diferentes condições de trabalho dos profissionais da rede direta e conveniada.....	33
Quadro 4 — Atendimento no CEI Semear.	53
Quadro 5 — Trajetória profissional da dupla gestora do CEI Semear	54
Quadro 6 — Atendimento no CEI Semear.	56
Quadro 7 — Trajetória profissional da dupla gestora do CEI Florescer.	56
Quadro 8 — Organização da entrevista para análise.....	61
Quadro 9 — Análise das necessidades	69
Quadro 10 — Análise dos desafios	82
Quadro 11 — Análise das possibilidades	88
Quadro 12 — Avaliação da frequência.	97
Quadro 13 — Ambientes, Bens e Materiais.	98
Quadro 14 — Relação com a Comunidade	99
Quadro 15 — Recursos Humanos.	99
Quadro 16 — Calendário formativo integrado.....	101

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	Objetivos gerais	23
2	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	24
2.1	A Educação Infantil Como Direito: Histórico, Concepções e Legislação.....	24
2.2	A Estrutura Organizacional do Atendimento à Primeira Etapa da Educação Infantil no Município de São Paulo	31
2.3	A Gestão e a Formação Continuada nas Creches Conveniadas no Município de São Paulo	35
3	METODOLOGIA DE PESQUISA E CONTEXTO.....	47
3.1	Contexto da Gestão no CEI SEMEAR	52
3.2	Contexto da Gestão do CEI FLORESCER.....	55
3.3	O Roteiro da Entrevista.....	58
4	NECESSIDADES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE GESTORES DAS CRECHES CONVENIADAS.....	61
4.1	Necessidades.....	61
4.2	Desafios	71
4.3	Possibilidades	83
4.4	Indagações e ações: apontamentos para uma proposta formativa	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
	APÊNDICES	113
	Apêndice A – Termo de Consentimentos Livre e Esclarecido.....	113

1 INTRODUÇÃO

Realizar esta pesquisa, trouxe à tona diferentes memórias da minha história de vida. Algumas de dimensão pessoal e outras de dimensão profissional, revelam como estou me constituindo na trajetória docente.

Em minha Infância, duas emissoras de TV disputavam o público Infantil: a Rede Globo com o “O Show da Xuxa” e o Sistema Brasileiro de Televisão com o “Programa Chaves”. A TV era um recurso, com o qual muitas crianças, se relacionavam durante horas, diariamente. Descobrir outra Programação Infantil foi um marco em minha Infância: A TV Cultura apresentava uma proposta diferenciada, proibia comerciais e se relacionava de maneira respeitosa com a Infância. A dimensão estética; da sensibilidade; da curiosidade; da criatividade; da ludicidade, se traduzia em modernos quadros educativos, com diferentes linguagens, com temáticas culturais do povo brasileiro e outros povos, como: arte; cultura; história; culinária; paisagens; fauna; flora; biologia; matemática no cotidiano; muita literatura Infantil; e muita música. Dentre as canções da minha Infância está a fita de áudio com trilha sonora do programa Rá-Tim-Bum (1990). Acompanhei com expectativa a produção e estreia da série “Castelo Rá-Tim-Bum” (1994), considerado um dos melhores produtos audiovisuais da história da televisão brasileira. Sentir-me respeitada intelectualmente na Infância, foi um estímulo para a trajetória docente.

Entre no magistério aos 15 anos de idade (1999). O extinto Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), era um programa do Governo do Estado de São Paulo. Um processo seletivo determinava alunas aptas, para a tão disputada vaga. Durante o curso recebíamos uma bolsa, um auxílio financeiro equivalente ao valor de um salário mínimo a época¹ e com esse dinheiro, nós tínhamos condições de pagar nosso uniforme, os nossos livros, o transporte público e os materiais didáticos para nossas produções. Ao concluir o curso, obtínhamos o título para exercer a docência na Educação básica. O subsídio financeiro ofertado pelo Governo do Estado de SP, para a carreira docente iniciada no CEFAM, aliado a uma proposta pedagógica bem estabelecida, interdisciplinar e integradora, construída pelo coletivo de professores da escola; permitia que nós os educandos, vivenciássemos experiências de aprendizagem marcantes e diversas. Com o salário recebido,

¹ Disponível em: < <http://audtecgestao.com.br/capa.asp?inford=1336>>. Acesso em: 20 abr. 18.

Maio 1999	Lei nº 9971, de 2000	R\$ 136,00
Abril 2000	Lei nº 9971, de 2000	R\$ 151,00
Abril 2001	Medida Provisória nº 2194-6, de 2001	R\$ 180,00
Abril 2002	Lei nº 10525, de 2002	R\$ 200,00

também era possível financiar nossas viagens em Estudos do Meio. A Metodologia adotada no curso, para o desenvolvimento de pesquisa em diferentes territórios, como: Minas Gerais; Rio de Janeiro; São Paulo; e Santos, para experienciar a história, a literatura, a geografia, a física, a química, a biologia e as artes. Aprendíamos a nos relacionar enquanto grupo, em espaços coletivos, aprendíamos por meio das perguntas, das pesquisas. Relacionávamo-nos com o conhecimento em museus, cinemas, casas de arte, cultura, igrejas, praças, teatros, periódicos, livros, bibliotecas, dentre outros.

Aos dezenove anos (2003), fui registrada como professora de Educação Infantil, por uma entidade filantrópica chamada Associação de Mulheres pela Educação (AME), no município de Osasco, para atuar na Creche Menino Jesus. Assumi uma turma de 24 educandos de 2 (dois) e 3 (três) anos de idade. Recordo-me das práticas de formação continuada aos sábados, da apresentação dos vídeos sobre os Referenciais Nacionais Curriculares da Educação Infantil (RCNEI) e as rodas de conversa com a gestão da escola. Estas formações, subsidiavam nossas ações no cotidiano como professoras, trabalhávamos com modalidades organizativas, que consistia no planejamento de atividades permanentes, sequenciais, ocasionais, independentes e projetos. Norteavam o nosso trabalho os princípios da autonomia, identidade e socialização. Havia um acompanhamento com a Coordenação Pedagógica e direção escolar, nestes dias a professora volante, aquela profissional que substitui e apoia os professores, ficava na classe. Essa primeira experiência como professora, contribuiu para que eu fosse aprovada no primeiro concurso público, para o cargo de Professora da Educação Básica no município de Osasco.

Ingressei em 2004 na Prefeitura Municipal de Osasco (PMO), na Escola de Educação Infantil (EMEI), depois em escolas que ofereciam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EMEF). No mesmo ano, iniciei o curso de licenciatura, subsidiado pelo município de Osasco, enquanto servidora, que custeava 55% das mensalidades do curso. Em 2007 aos vinte e três anos de idade, concluí a Licenciatura em Pedagogia com ênfase em Gestão Escolar e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, no Centro Universitário da Fundação Instituto para Ensino de Osasco.

No ano seguinte, ingressei via concurso público, na Coordenação Pedagógica no Município de São Paulo, na EMEI Maria Aparecida Vita Piante. Durante o ano de 2009, atuei como Coordenadora Pedagógica na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF).

De janeiro de 2010 até dezembro de 2016, 7 (sete) anos letivos, fui Coordenadora Pedagógica na EMEI Jorge Amado, no Centro de Educação Unificado (CEU) de Perus. Ao lado da Creusa, uma Diretora atuante, competente, sensível e comprometida com a qualidade

da Educação pública. Ela foi minha formadora na gestão escolar ao longo desse processo, me ensinando a planejar coletivamente, a desenvolver projetos, registrar produções, inovar e ainda a compreender e valorizar-me enquanto gestora.

Em 2014, realizei o sonho da maternidade, com o nascimento do Caetano e pude vivenciar e oportunizar diferentes aprendizagens e descobertas, sobre a primeira Infância.

No ano seguinte, incentivada pela minha Diretora à época, enquanto exercia o cargo de Coordenadora Pedagógica, participei do concurso de seleção para o cargo de Direção e Supervisão Escolar do município de São Paulo. Profissionalmente eu vivia um momento seguro no desenvolvimento das ações pedagógicas, era o meu sétimo ano naquela EMEI. Com um filho pequeno, só me ocorria ser mãe, mas talvez tenha sido esta a força propulsora, para não deixar as oportunidades simplesmente passarem.

Aos trinta e três anos (2016) tive a oportunidade de participar e ser aprovada na seleção para o Mestrado Profissional de Educação: Formação de Formadores (FORMEP) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Um grupo de 40 Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Educação (RME). O município de São Paulo subsidiou 100% do curso.

Encorajada pelo FORMEP, em 2017 acessei o cargo da Supervisão Escolar. Outras oportunidades, outras prioridades de atuação, outras metas, tantas escolas, tantas realidades. São outros caminhos e novos desafios.

As políticas públicas de valorização profissional, por meio da formação continuada têm contribuído com a minha prática e com meus conhecimentos sobre a profissão. A formação continuada, em minha trajetória profissional, tem sido fundamental, para reafirmar a minha consciência sobre o papel social que ocupo, como profissional na perspectiva de um ser humano, social e político, afirmando ideais e buscando ampliar o alcance da qualidade Educação pública em que acredito e especialmente, não me tornando omissa sobre esse tema.

Os momentos formativos têm me proporcionado reflexões e ações, em prol da transformação da sociedade atual, por uma Educação igualitária e com qualidade, na perspectiva de entender a Educação como um instrumento de luta, de consciência crítica, de resistência a exploração da classe dominante, de acesso aos direitos dos docentes e discentes. Neste sentido, a formação continuada, embasada pelas teorias, pelas interações com outros profissionais, pelas análises de práticas e reflexões, acerca das ações que desenvolvo, tem me conduzido a uma atuação mais racional.

Desta trajetória de utopias, ideais, aprendizagens, neste contexto de formação e atuação profissional, é que nasce a pesquisa.

Em diferentes experiências na rede pública municipal, vivenciei nas escolas por onde passei, como docente e como gestora, concepções de Infância: ora com cunho assistencialista, ora com o foco no que os bebês e crianças viriam a ser, como preparação para uma próxima fase da vida, como pré-escolarização, ora com vistas a preparar o futuro cidadão de direitos, que estas crianças se tornariam um dia. Conforme Arroyo (1994, p. 90):

Cada fase da idade tem sua identidade própria, suas finalidades próprias, tem que ser vivida na totalidade dela mesma e não submetida a futuras vivências que muitas vezes não chegam. Em nome de um dia chegar a ser um grande homem, um adulto perfeito, formado, total, sacrificamos a Infância, a adolescência, a juventude. Hoje não é essa a visão.

Se em 1994, a visão de Educação não era essa, em 2018 essas concepções estão sendo desconstruídas nos espaços de Educação. Documentos que orientam a Educação Infantil no município de São Paulo, tais como Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2015); Avaliação na Educação Infantil: Aprimorando os Olhares (2013) e Padrões de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2015), tem ressaltado a qualidade da Educação da Infância, instituindo uma concepção de Infância, que considera a crianças como um sujeito de direitos, histórico, social, concreto e competente. Para além desta modalidade, a SME publicou em 2015 o Currículo Integrador da Infância Paulistana, com a proposta de romper a cisão histórica entre CEI, EMEI, EMEF, esta ruptura que antagoniza as propostas pedagógicas, tais como: a cisão entre corpo e mente; a razão e a fantasia; as concepções e as práticas pedagógicas; o brincar e o aprender; o ritmo das crianças; e o tempo institucional.

Na tentativa de compreender um pouco mais o problema em questão nesta pesquisa e também, para me apropriar um pouco das discussões da área, investigamos em diferentes sites online. As pesquisas correlatas, que apresento aqui, tiveram como fonte a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Nacional, da Pontifícia Universidade Católica (PUC), da Universidade de São Paulo (USP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP).

Articular os descritores que atendessem a minha procura foi um grande desafio. Encontrei alguns caminhos possíveis, dividindo a pesquisa em duas partes: Na primeira, busquei como palavras chave, política pública de convênios no Município de São Paulo e os descritores foram articulados entre Educação Infantil e: convênios; relação público privada; creche comunitária; Educação em parceria; privatização da Educação. Na segunda parte, articulei as palavras Educação Infantil e: formação continuada em serviço; gestão escolar; gestão pedagógica; desenvolvimento profissional.

Esta divisão se deu, porque sempre que articulada certa palavra no descritor de palavras chaves, como por exemplo, no campo de convênios, as pesquisas apresentavam um foco no âmbito da política pública, ficando de fora a palavra formação continuada.

Sendo assim, destaco as pesquisas que considero de maior contribuição, para a investigação empreendida nesta dissertação de Mestrado.

No que se refere ao campo de política pública de convênios em creches no município de São Paulo, foram identificados os trabalhos de Craveiro (2015) e Franco (2011, 2015). As autoras apresentam o contexto histórico das creches no município de São Paulo e revelam, as dificuldades das creches conveniadas ao município.

Craveiro (2015, p. 163) verificou que, os recursos da entidade mantenedora e a forma como esta apoia a creche, têm grande peso no atendimento oferecido, além do papel exercido pela direção do equipamento e a sua localização. Foi investigada a influência da atuação da Prefeitura, por meio da Secretaria Municipal de Educação e, mais especificamente, das suas Diretorias Regionais. Constatou-se que, ao não lidar institucionalmente com as desigualdades existentes na rede conveniada, o poder público municipal contribui para sua manutenção. As condições que interferem no atendimento, são materializadas por meio do espaço físico e dos materiais pedagógicos disponíveis, das características da equipe de profissionais (número de funcionários, acesso à formação continuada e nível de remuneração) e da diversidade de atividades oferecidas às crianças.

Franco (2011, p.148), reuniu e analisou grande parte da documentação, que caracterizou a transição das creches da secretaria da assistência social para a Educação e com base nas entrevistas realizadas demonstrou que, embora com contradições, houve avanços para as creches diretas do município de São Paulo.

Em 2015, na tese de doutorado, Franco conclui que, houve um crescimento do atendimento à Educação de zero a três anos no período analisado, principalmente via convênios, considerando que, em 2002 havia 459 creches conveniadas e em 2012, o total de convênios passou para 1.137, ou seja, houve um crescimento de 678 unidades conveniadas, o que representou um aumento de 167% em 10 anos.

No que se refere ao campo da Formação continuada, em serviço dos gestores de Educação Infantil, dou destaque aos trabalhos de Lima (2016) e Bueno (2017). No trabalho de Lima (2016, p. 208), os resultados mostraram que, algumas condições devem ser consideradas na proposição de programas de formação continuada, como: a continuidade; o acompanhamento; e a articulação das ações de formação, envolvendo os diferentes segmentos profissionais, que atuam nas unidades educacionais.

Em Bueno (2007, p.108), os resultados alcançados revelam que, para se ter avanços com os processos de formação contínua em serviço, é importante que os responsáveis pela Educação Infantil no Município sejam preparados, para atuarem como formadores de suas equipes, pois é imprescindível que primeiro as concepções dos dirigentes sejam renovadas, para que então, possa haver exigências dos profissionais que lidam diretamente com as crianças.

A partir das contribuições advindas das pesquisas correlatas, é possível depreender que as equipes gestoras, bem como os demais profissionais da escola, precisam participar de contextos de formação continuada em serviço, visando sempre a qualidade do atendimento que desenvolvem. Destaco ainda, a necessidade de políticas públicas que se articulem, no sentido de garantir formações continuadas, que perdurem para além de mandatos políticos partidários e que sejam de fato contínuos, em especial nas creches conveniadas, considerando o crescimento das creches neste tipo de atendimento e a escassez de momentos formativos permanentes.

O período que vai da gestação, especialmente de 0 a 3 anos de idade, é o mais importante no curso de toda a vida humana. Os avanços da neurociência, têm permitido entender um pouco melhor como o cérebro humano se desenvolve. Particularmente do nascimento até os 3 (três) anos de idade, vive-se um período crucial, no qual se formarão mais de 90% das conexões cerebrais, graças à interação do bebê com os estímulos oriundos do ambiente em que vive. Neste sentido, as propostas que são articuladas nas creches do município de São Paulo, são vitais ao desenvolvimento desses sujeitos tão pequenos.

O documento Orientação Normativa N.º 01/2013 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares, apresenta a concepção de criança:

[...] considere a criança como pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto “sujeito potente”, socialmente competente, com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar, “verter e subverter a ordem das coisas”, refundar e ressignificar a história individual e social; como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e da manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir, construindo seus saberes e (re)ensinando aos adultos a olhar o mundo com “olhos de criança” (SÃO PAULO-SP, 2013).

A rede pública de creches do município de São Paulo, atende nos Centro de Educação Infantil (CEIs), bebês e crianças de zero a três anos e concebe estes espaços como coletivos e privilegiados, para vivências da Infância, envolvendo todos os atores deste processo, desde os pequenos. Contribuindo para a construção da identidade social e cultural das crianças,

fortalecendo o trabalho integrado do cuidar e do educar, numa ação complementar à da família e da comunidade. A Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo aponta, que o trabalho educacional deverá proporcionar segurança, alimentação, cultura, saúde e lazer, com vistas à adequada inserção na sociedade, prevenção de doenças e conflitos familiares, promoção da saúde e proteção à Infância².

A Educação Infantil na rede pública do município de São Paulo, é referência de qualidade em todo território nacional. Porém, o atendimento nas creches do sistema municipal de Educação se caracteriza por realidades bastante diversas. Creches bem estruturadas, profissionais comprometidos com a qualidade da Educação e que, atendem com excelência os bebês e as crianças que nelas estão, mas as desigualdades de condições de trabalho dentro do sistema municipal são evidentes, a começar pela organização do seu atendimento.

A oferta de vagas gratuitas ao público, na faixa etária do 0 aos 3 anos, no sistema municipal de Educação se divide entre escolas geridas pela rede direta, com profissionais concursados, plano de carreira e imóvel próprio; a rede conveniada, geridas pelo terceiro setor, formado por associações e entidades sem fins lucrativos. A parceria entre o poder público e as organizações da sociedade civil, no caso das creches no município de São Paulo, não é recente. Esta política pública tem se apresentado como a alternativa mais ágil e mais econômica, para atender a grande demanda de bebês e crianças da cidade. Atualmente o município de São Paulo, atende na rede de creches conveniadas 85%³ dos bebês e crianças de zero a três anos da cidade. Gerida por entidades sociais com recursos públicos, grande parte das creches funcionam em espaços adaptados, em locais que já serviram para abrigar supermercados, asilos, igrejas e casas. Em regiões de alta vulnerabilidade, as necessidades de adequações aos prédios para atender aos Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana⁴ são diversas, em especial no que se refere aos ambientes, mobiliários e materiais pedagógicos e a formação continuada, que possibilitem concretizar o currículo proposto para a pedagogia da Infância⁵.

A SME atende bebês e crianças de zero a três anos da cidade em organizações distintas, porém em todos os casos, as diretrizes de funcionamento são definidas pela prefeitura.

² Disponível em: <<http://www.portal.sme.prefeitura.sp.gov.br>>. Acesso em 14 nov. 2017.

³ Disponível em: <<http://eol.prefeitura.sp.gov.br/escola/se1426 ASP/index.asp>>. Acesso em: 18 out. 2017.

⁴ Portaria SME n.º 7.450/ 2015 estabelece os padrões de qualidade da Educação Infantil.

⁵ Compreendemos a Pedagogia da Infância como uma concepção educativa que considera o direito das crianças a Educação como premissa para suas práticas pedagógicas a partir de seus interesses e necessidades. Orientação Normativa 01/2013 – Avaliação na Educação Infantil: Aprimorando os olhares. Disponível em: <<http://portal.sm e.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/15076.pdf>>. Acesso em 18 out. 2017.

O quadro 1, indica a estrutura das creches no município de São Paulo:

Quadro 1 — A organização do atendimento nas Creches do município de São Paulo.

REDE DIRETA	É administrada diretamente pela SME-SP.
REDE PARCEIRA	Indireta: nos casos em que o imóvel é da prefeitura, mas a unidade é gerida por uma Organização da Sociedade Civil (OSC). Particular: antes chamada de conveniada ⁶ , gerida por Organização da Sociedade Civil (OSC) com repasse de recurso por criança matriculada.

Fonte: elaboração da pesquisadora, com base nos dados disponibilizados no Portal SME/ano 2018.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo, é responsável ainda pela supervisão das Escolas Particulares de Educação Infantil.

Na Supervisão Escolar atuo especialmente, com as equipes gestoras das unidades escolares da rede direta e da rede conveniada: Diretores; assistentes de direção; e coordenadores pedagógicos. Assessorar a gestão escolar de maneira eficiente, nas especificidades de cada grupo, requer do supervisor uma escuta atenta às vozes dos atores que estão nas escolas e ainda uma leitura sensível acerca das histórias que estão se constituindo naquela instituição. Neste sentido conseguir compreender e colaborar com as demandas e necessidades de cada equipe, refletindo, planejando, desenvolvendo ações coletivas e democráticas que colaborem com seus ideais, assimilando suas histórias e metas é o grande desafio que vejo para a Supervisão Escolar nos dias de hoje.

No conceito de supervisor, segundo Rangel (1997), prefixo “super” une-se a “visão” no ato de ver o geral, de ver o conjunto de elementos e seus elos articuladores nas atividades específicas da escola, como o que procura a visão sobre. No interesse da função coordenadora e articuladora de ações, o supervisor é o profissional, que estimula oportunidades de discussão coletiva, crítica e contextualizada do trabalho. É o “especialista” supervisor, como educador e profissional, que tem o seu papel estritamente vinculado e comprometido com este movimento (RANGEL, 1997, p. 147) (grifos da autora).

Contribuir com uma gestão eficiente nas creches da rede pública conveniada, estando no papel da Supervisão Escolar, implica assegurar que, os estabelecimentos atendam a uma série de requisitos. A Portaria SME n.º 4548 de 19 de maio de 2017, estabelece normas para a celebração e o acompanhamento de termos de colaboração, entre a SME e Organizações da Sociedade Civil, visando à manutenção, em regime de mútua cooperação, de centros de

⁶ Nesta pesquisa utilizaremos o termo conveniado, mais popular até o início da pesquisa.

Educação Infantil (CEI), para o atendimento de crianças na faixa etária de zero a três anos. Na seção II da portaria, que versa sobre monitoramento e avaliação, o Art. 50 estabelece que monitoramento e a avaliação no CEI serão realizados *in loco*, mensalmente, pela Supervisão Escolar, a quem compete:

I – verificar a frequência das crianças regularmente matriculadas; II – verificar a organização dos ambientes; III – verificar o quadro de recursos humanos e a respectiva habilitação/formação dos profissionais; IV – observar a disponibilidade e a utilização dos bens e materiais em geral; V – acompanhar a formação continuada dos profissionais do CEI; VI - socializar as recentes reflexões e pesquisas na área da Educação Infantil, bem como as discussões realizadas na Rede Municipal de Ensino; VII - orientar, aprovar e acompanhar as ações e atualizações do calendário de atividades; VIII - acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das práticas educativas, assim como contribuir na elaboração de critérios de avaliação; IX - acompanhar a execução da pesquisa de satisfação de atendimento; X - verificar o cumprimento dos objetivos, metas e atividades constantes no Plano de Trabalho aprovado; XI – elaborar Relatório de Visita mensal. § 1º - O Relatório de Visita mensal deverá contemplar a descrição e a análise dos incisos I a X do caput deste artigo, retratando a coerência entre o trabalho realizado e o Plano de Trabalho aprovado, com ênfase nas metas e atividades propostas. § 2º - Quaisquer irregularidades observadas no CEI deverão ser expressas no Relatório de Visita mensal, com prazo para providências (SÃO PAULO – SP, 2017).

Relacionando o conceito de Supervisão Escolar e os desafios, que tencionam esta prática recém-nascida desta supervisora recém-empossada, neste estudo a dimensão formativa da Supervisão Escolar se apresenta com a finalidade de orientar, acompanhar e avaliar as ações educativas, bem como contribuir com a implementação das diretrizes educacionais do Sistema Municipal de Educação, em especial nas creches da rede conveniada, considerando as especificidades de cada unidade, oportunizando às gestoras (Direção e Coordenação Pedagógica) a reflexividade crítica de suas ações.

Comparando a realidade do sistema municipal de Educação, entre as creches diretas (profissionais, edifícios e bens móveis da prefeitura); creches indiretas (imóveis próprios da prefeitura); e creches conveniadas (imóveis das entidades ou alugados), observam-se particularidades bastante significativas. Nas creches diretas, os espaços e mobiliários estão mais adequados ao desenvolvimento de propostas pedagógicas, que considerem as necessidades da Infância. Os profissionais na rede direta recebem salários maiores e têm a carga horária de trabalho semanal, menor. A oportunidade de participar da formação continuada, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME), também é maior para a rede direta, onde é previsto aos docentes da creche, um período de cinco horas semanais remuneradas, destinadas à formação continuada, sendo três na própria unidade escolar e duas em local de livre escolha.

Os docentes e gestores que atuam nas creches conveniadas (indiretas e particulares), trabalham no regime de Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT)⁷, com carga horária de quarenta horas semanais, sem a garantia de momentos contínuos, sistemáticos e coletivos para estudo, reflexão e planejamento das propostas pedagógicas que desenvolvem. É possível, diante desta realidade, oferecer aos bebês e crianças das creches conveniadas, o básico, ou seja, os mesmos direitos de aprendizagem?

O objetivo desta pesquisa não é comparar a rede de creches no município, mas vale destacar que, se os profissionais desenvolvem as mesmas funções e se estamos nos referindo aos bebês e crianças de um mesmo município, por que tanta disparidade?

Destaco que, estamos analisando o sistema municipal de Educação no atendimento a primeira Infância, em que os dados revelam diferenças e, conseqüentemente, uma divisão entre a rede direta e conveniada.

Defendo que, os direitos e condições dos sujeitos envolvidos, deveriam ser as mesmas: sejam condições trabalhistas; condições físicas e estruturais e, especialmente; as condições de aprendizagem dos profissionais, dos bebês e das crianças. Não se trata aqui da defesa de uma política pública de convênios, mas sim da garantia da qualidade social⁸ das ações, desenvolvidas no cotidiano das creches municipais em respeito aos bebês, crianças e profissionais que ocupam estes espaços.

De acordo com os Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO-SP, 2015, p. 46):

A formação dos docentes e gestores deve ser garantida pela formação continuada em serviço, atendendo a necessidade desses profissionais e possibilitando que ampliem seus conhecimentos, reflitam sobre suas ações, redimensionem suas práticas garantindo a qualidade do atendimento, do aprendizado e do desenvolvimento dos bebês e crianças. Com a finalidade de favorecer a construção de práticas pedagógicas que desenvolvam a autonomia, a criatividade e a imaginação dos bebês e crianças, considerando que são sujeitos potentes e capazes, que requerem educadores sensíveis e disponíveis às culturas infantis e singularidades vivenciadas no cotidiano, a formação continuada em serviço se faz ainda mais necessária aos profissionais da rede conveniada dada sua realidade.

⁷ Disponível em Sindicato dos trabalhadores em entidades de assistência e Educação à criança ao adolescente e a família do Estado de São Paulo <<http://www.sitraemfa.org.br/index.php/o-sindicato/documentos/convencoes-coletivas/162-convencao-coletiva-de-trabalho-2016-2017>>. Acesso em: 24 out. 2017 e Disponível em: Sindicato dos Educadores da Infância – SEDIN <<http://sedin.com.br/new/index.php/tabelas/>>. Acesso em: 24 out. 2017.

⁸ O conceito de qualidade social parte da premissa de que este não se trata de um valor único, mas de um conceito construído em processos democráticos e participativos fortemente relacionados às diferentes características territoriais, culturais e regionais, consolidando-se nos singulares percursos que cada Unidade Educacional realiza na efetivação do Projeto Político-Pedagógico. Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana: orientação normativa n.º 01/2015 / Secretaria Municipal de Educação (SME). – São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24712.pdf>>. Acesso em 18 out. 2017.

O papel da Direção, Coordenação e Supervisão se torna fundamental na garantia destes momentos formativos em serviço, uma vez que são estes os profissionais que poderão oportunizar aos docentes as problematizações, reflexões e ações, que permeiem a realidade e a necessidade de cada creche.

A necessidade de um trabalho integrado dos gestores e dos demais atores do processo educacional, é importante no que se refere a fazer a rede alinhada numa única direção. Esta atuação tem sido apontada em pesquisas, como um dos principais fatores que impactam a aprendizagem dos educandos. É nessa realidade, que o supervisor se une ao Diretor e ao Coordenador Pedagógico. Sua principal tarefa é cuidar da formação dos gestores, oferecendo informações e reflexões, para que bem exerçam suas funções e informando a Secretaria Municipal de Educação (SME) sobre a necessidade de políticas públicas, capazes de atender às demandas de cada escola.

Na região da Freguesia do Ó/Brasilândia, local de minha atuação na Supervisão Escolar, o atendimento educacional gratuito das crianças de zero a três anos em creches, é realizado preponderantemente em instituições da rede pública conveniada, totalizando 90%; sendo somente 10% da rede direta. Em outras palavras, é a SME de São Paulo a principal responsável, nessa região, pela Educação dos bebês e crianças, sendo fundamental sua atuação neste segmento.

Ao partilhar o cotidiano das creches da rede conveniada, em primeiro lugar, encontrei profissionais que, apesar de toda a diferença existente na RME, são sujeitos competentes que têm, ora produzido e ora reproduzido saberes em suas práticas cotidianas, junto às crianças de maneiras distintas. Em segundo lugar, percebi a escassez de programas de formação continuada, oferecidos pela SME e DRE aos profissionais da rede conveniada. Embora partindo de um planejamento comum e centralizado nas normativas municipais, a ausência de uma política que garanta a formação continuada em serviço destes profissionais, dificulta o avanço em ações críticas e reflexivas, acerca do trabalho cotidiano junto às crianças nas instituições. Em terceiro, questiono se seria possível a Supervisão Escolar desenvolver uma formação continuada com as gestoras das creches, que contribua não apenas com a implementação das políticas públicas para a primeira Infância, mas que caracterize a valorização das profissionais que ali atuam e que, reverbere na qualidade das propostas vivenciadas nos Centros de Educação Infantil (CEI), considerando a demanda atual de trabalho deste profissional.

É recorrente observar, na atuação das Diretoras e Coordenadoras Pedagógicas, ações envolvendo os cuidados dos bebês e crianças, apoiando as professoras, como auxiliares de

classe. A ausência de uma rotina sistemática e cotidiana para os profissionais da creche, que envolva planejamento, estudo e reflexões coletivas, o caráter formativo na atuação da gestão da escola, dificulta avanços nos que se refere, à qualidade das experiências oferecidas pelos docentes e vividas pelos bebês e crianças.

Nesse processo de acompanhamento ao cotidiano das unidades escolares municipais, observo que, nem sempre as práticas apontam que as experiências oportunizadas às crianças, são aquelas indicadas nas publicações oficiais da própria Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Atividades que, valorizam a visão do adulto, datas comemorativas, pouca valorização das produções e culturas infantis, são alguns exemplos desta distância, entre a prática e as orientações propostas nos documentos da SME. Neste sentido, a formação continuada se apresenta como instrumento essencial de intervenção e reflexão, sobre as práticas pedagógicas e, para a rede conveniada, é fundamental garantir estes espaços, visando ações cada vez mais consistentes e conscientes acerca das práticas, possibilitando às crianças o acesso a uma Educação de qualidade, que promova os direitos de viver as experiências e aprendizagens da Infância.

É nesse contexto, atuando na Supervisão Escolar, identificando as tensões da rede de creches conveniadas, que surge o interesse e o delineamento do problema desta pesquisa, que consiste na seguinte questão:

Como a Supervisão Escolar pode contribuir com as necessidades formativas da gestão escolar das creches da rede conveniada?

Face ao exposto, algumas questões, mais específicas, tencionam minha prática cotidiana na Supervisão Escolar e são elas:

- Como estão configurados os momentos formativos das gestoras destas creches conveniadas?
- Quais experiências significativas de formação continuada em serviço, estas gestoras já vivenciaram?
- Que necessidades apresentam nesse processo?
- Que significados atribuem ao seu papel cotidianamente?
- Qual metodologia é possível ser desenvolvida na formação continuada em serviço realizada pelo supervisor escolar?

Partindo destas questões, apresento os objetivos da presente pesquisa:

1.1 Objetivos gerais

1. Compreender as necessidades, desafios e as possibilidades formativas da gestão nas creches conveniadas;
2. Propor apontamentos para formação profissional das gestoras no papel da Supervisão Escolar, que colabore e qualifique as ações educativas na unidade escolar.

Destaco que minha atuação na Supervisão Escolar é recente, da mesma maneira, o trabalho com a rede conveniada, portanto, estabelecer os conceitos próximos aos meus ideais a partir da teoria já existente, enquanto vivenciava a prática, foi um grande desafio.

Para o alcance desses objetivos, foi necessário, primeiramente, compreender o contexto histórico em que se desenvolveu a política de conveniamento de creches, apresentados no primeiro capítulo, especialmente na rede pública do município de São Paulo.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa, o contexto, as características dos entrevistados, o roteiro da entrevista para coleta de dados, inspirada pela história de vida meio. Duplas de gestoras das creches conveniadas, Direção e Coordenação Pedagógica.

Com enfoque na trajetória profissional, analisamos suas necessidades formativas no processo e desenvolvimento de suas funções, apresentado no capítulo 3 – necessidades, desafios e possibilidades na formação de gestores das creches conveniadas. No mesmo capítulo, apresentamos indicativos para uma proposta de dimensão formativa, possível de ser articulada pela Supervisão Escolar, junto com a dupla gestora das creches conveniadas, a partir da análise das entrevistas e referenciais teóricos desta pesquisa.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Sobre o que eu me apoio para pensar ser aquele ou aquela que penso ser e quero tomar-me? Como me configurei como sou? E como me transformei?

(JOSSO, 2006, p. 26)

Este capítulo situa o histórico das creches, revelando as concepções que se fizeram presentes na oferta do atendimento à primeira infância, especialmente para a população mais vulnerável. Ao longo dos anos, as mudanças no cenário da Educação Infantil, a importância dos movimentos sociais na conquista de seus direitos, chegando as fundamentações legais, que normatizam o atendimento das creches nos dias atuais.

O objetivo do capítulo, é identificar os fatores presentes na trajetória da Educação Infantil que contribuem para a atual configuração da política municipal, em especial no que tange à formação continuada em serviço dos gestores e docentes das creches do sistema municipal de Educação.

2.1 A Educação Infantil Como Direito: Histórico, Concepções e Legislação

Segundo Kuhlmann Jr. (1998), no século XIX, as instituições de Educação Infantil passaram a ser apresentadas mundialmente, como uma das soluções para os cuidados da Infância em função do trabalho feminino.

A creche no Brasil, surge no final do século XIX, decorrente do processo de industrialização e urbanização do país. A expansão do atendimento em creches, muito inferior ao necessário, acompanhou este processo, visto que, com a ampliação da mão de obra feminina nas indústrias, as mulheres tradicionalmente responsáveis pelo cuidado de seus filhos, necessitavam de um local de amparo para os mesmos. “Considerava-se que essas crianças ficariam abandonadas, sem ter quem delas cuidasse, e que era preciso recuperá-las, colocando-as num local onde ficassem a salvo dos perigos” (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2006, p. 36).

A criação de creches para atender a esta nova demanda, aconteceu por meio da iniciativa das empresas, ou de pessoas físicas, da mesma forma que ocorria no final do século XIX e primeiros anos do século XX, numa perspectiva assistencialista.

O espaço da creche seria responsável, por compensar as carências que essas crianças supostamente apresentavam com relação aos cuidados, Educação, cultura e demais déficits, adquiridos com sua pobreza (FRANCO, 2009).

O crescimento das cidades localizadas nas regiões mais desenvolvidas, se dá pela migração das pessoas de áreas mais pobres, que buscavam trabalho e melhores condições de vida. Acentuam-se no país, problemas sociais como, o aumento da população pobre, do desemprego e subemprego.

Na busca de alternativas para a contenção do desenvolvimento desordenado das cidades, segmentos da sociedade civil, entre eles, médicos, juristas, Igreja Católica, articulavam com o Estado um plano de assistência às populações menos favorecidas (SANCHES, 2003).

Dentre os interesses, que contribuíram para a constituição destas instituições no país, consideradas até então como pré-escolares, no atendimento de crianças de zero a seis anos, destacam-se: os interesses jurídicos relacionados ao tratamento dos menores abandonados visando à ordem social; os interesses empresariais relacionados ao trabalho feminino; os interesses médicos, voltados para a disseminação da concepção higienista e especificamente no caso da Infância ao combate da mortalidade Infantil; e ainda os interesses religiosos relacionados à caridade, ao amor ao próximo, a fraternidade e ao controle social (SANCHES, 2003).

Segundo Kuhlmann (1990), o interesse das igrejas católicas se associava às derrotas sofridas em confronto com posições mais liberais, isto fez com que as igrejas perdessem certos privilégios. Na necessidade de reunir forças, integram-se aos movimentos de assistência das classes menos favorecidas. Nos anos 1920, o Estado passa a conceder estímulos fiscais para o atendimento à criança, fornecendo professores, funcionários, material pedagógico e mobiliário escolar, cabendo à sociedade civil a manutenção e prestação de serviços nas creches.

A atuação do Estado ocorre de forma indireta. A respeito do que Sanches (2003, p. 70) demonstra:

Ao analisar o surgimento das creches no Brasil, é fundamental retomar suas raízes atreladas à necessidade do nascente capitalismo e urbanização, para atender especialmente filhos de trabalhadores, crianças de origem pobre. Os segmentos com melhores condições de vida mantêm este atendimento à Infância como uma forma de garantir seus próprios interesses. O Estado apoiava as iniciativas, não assumindo concretamente uma política de atendimento à Infância.

A interação entre os interesses, tempos e influências contribuiu para a instalação de uma proposta para a Infância pobre, denominada por Kuhlmann (1998), como “educacional assistencialista”.

Para Sanches (2003), o objetivo destas instituições era modificar os hábitos e costumes das classes populares, adaptando-as à prática social das classes dominantes. O atendimento a Infância foi profundamente marcado pela perspectiva médico higienista, como parte de um processo maior de saneamento, necessário a um país que se queria civilizado e moderno.

O apoio oferecido pelo governo federal, na década de 1940, ocorre através do Departamento Nacional da Criança (DNCr), vinculado ao Ministério da Saúde e com repasse de recursos para instituições privadas, oferecendo pessoal qualificado na área da saúde, para exercer papel fiscalizador das ações junto às crianças, visando evitar doenças e a diminuição da taxa de mortalidade, por meio de ações higienistas (SANCHES, 2003).

Em 1943, com a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), surgem os primeiros berçários em algumas empresas, para atender aos filhos de trabalhadores durante o período de amamentação (SANCHES, 2003).

As creches integram-se a uma política de proteção à maternidade e à Infância, ligadas às áreas de saúde e assistência social. O Departamento Nacional da Criança (DNCr) e o Serviço de Assistência Social aos Menores (SAM), são os órgãos oficiais do governo, atuantes no repasse de recursos para as instituições particulares e no estabelecimento do convênio de creches com o Estado. O papel destas instituições se limitou ao de fiscalizador.

As creches deveriam seguir os padrões de higiene, sob a orientação de médicos pediatras, enfermeiras, assistentes sociais e atendentes treinados na área da higiene Infantil.

Nesta perspectiva de cuidar, a Educação da criança se revela como distante. Somente quando as instituições passam a assimilar uma proposta pedagógica, é que se tornam de fato pré-escolares, oferecendo Educação e assistência social.

“Em meados da década de 1960, diminuem as exigências quanto às instalações físicas e propostas mais simplificadas são aceitas, contando com a participação da comunidade. Havia dificuldade em manter o atendimento à Infância nos moldes propostos pelo Estado” (SANCHES, 2013, p. 67).

Os altos índices de desnutrição e mortalidade infantil, aliados à insuficiência de escolas para o atendimento, levaram o Estado a criar Centros de Recreação em parceria com a comunidade, onde as crianças de poucos recursos, filhos de mães trabalhadoras, receberiam alimentação e imunizações.

Em 1967, o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, do Departamento Nacional da Criança (DNCr), indicou igrejas de diferentes denominações, para a implantação dos Centros de Recreação, propostos como programa de emergência para atender as crianças de dois a seis anos. A elaboração do Plano seguia as prescrições do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), visando à implantação de um modelo de Educação Infantil de baixo custo, disseminado em vários países em desenvolvimento (ROSEMBERG, 1989).

Com o golpe militar ocorrido em 1964, a população viu cerceado seu direito de expressão. Neste período ditatorial, qualquer tentativa de organização por parte da sociedade civil, passava por repressão ou extrema vigilância (SANCHES, 2003). Sobretudo, na década de 70, no Estado de São Paulo, se destaca a atuação do movimento feminista e da Igreja Católica: Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) nas comunidades mais pobres da periferia.

A participação das mulheres é significativa, principalmente através do Clube de Mães, uma atividade da CEBs, com a finalidade de oportunizar trocas de experiências e refletir sobre os problemas cotidianos acerca da maternidade. A preocupação inicial era com a sobrevivência, guarda e cuidados básicos das crianças, passando posteriormente a exigir melhor qualidade do atendimento prestado pelas creches existentes (SANCHES, 2003).

Com aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, houve grande concentração dos movimentos de feministas na criação de sindicatos, que garantissem seus direitos.

Na prática, o usufruto do direito à creche destinada aos filhos dos (as) trabalhadores (as) foi se ampliando. O Movimento de Luta por Creches lançado em 1978, refletia a mobilização e organização das classes populares e expandia-se nos grandes centros urbanos, exigindo do poder público, a modificação e reorganização das políticas sociais (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2006).

O atendimento ofertado às crianças não supria a demanda, o que fez surgir em várias regiões, atendimentos alternativos como mães-crecheiras, lares vacinais, creches domiciliares, com atendimento mais barato e sem garantia de qualidade (SANCHES, 2003).

A afirmação da creche como instituição educativa, se dá na Constituição Federal (CF) de 1988: um direito da criança, uma opção da família e o dever do Estado. A partir daí a Educação Infantil no Brasil deixou de estar vinculada somente à política de assistência social, passando então a integrar a política nacional de Educação.

Diferente das demais, a atual Constituição Federal de 1988, estabeleceu destaque à Educação no desenvolvimento da República Federativa do Brasil: o artigo 1º, inciso III, ao dispor sobre a "[...] dignidade da pessoa humana [...]" e, no artigo 3º, inciso III, que dispõe

sobre o objetivo fundamental a ser alcançado pela República Federativa do Brasil: "[...] erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais ". Esta Constituição, foi adiante ao dispor no artigo 6º que: “São direitos sociais a Educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à Infância, a assistência aos desamparados, na forma da lei” (BARROS, 2008).

Os movimentos sociais interferiram na Constituição de 1988, nos capítulos referentes ao direito à Educação das crianças de 0 a 6 anos e do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas como direito. “Esse avanço para a Educação Infantil foi fruto de direitos conquistados pelas trabalhadoras durante os acordos e convenções coletivas aprovadas ao longo desses anos, pelas diversas categorias profissionais através de seus sindicatos, federações e confederações” (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2006, p. 64).

Em 1990 é publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069,

Art. 1º - Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º - Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade, reafirmando o compromisso do Estado com a Infância e adolescência brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), (BRASIL, 1996) passa então a conceber a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, formaliza o convívio desta com outras formas de Educação e no artigo 89, determina que, as creches e pré-escolas existentes ou que viessem a ser criadas, deveriam integrar-se ao respectivo sistema de ensino, no prazo de três anos, a contar da publicação da lei.

Em 1998, integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, destinados às creches, entidades equivalentes e pré-escolas, considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas, na busca por uma ação integrada que incorporasse às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o Referencial aponta metas de qualidade, para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos, cujos direitos à Infância são reconhecidos.

A exemplo disso, pode-se citar “[...] que o artigo 213 da CF 88 prevê a possibilidade de repasse de recursos públicos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (FRANCO, 2015, p. 88).

Essas conquistas de direitos, vêm permeadas por políticas neoliberais que ofuscam os verdadeiros valores pelos quais as creches foram inseridas na Educação. O que se acena,

como momento histórico positivo, para a construção de uma creche de zero a três anos junto à Educação básica continua a ser burlado, por meio de várias brechas legais, que permitem a dicotomia do atendimento dessa criança, principalmente quando a legislação facilita a ação do setor privado junto à Educação Infantil.

Merece destaque ainda, a Lei N.º 8.666, de 21 de junho de 1993, que Regulamenta o Art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal de 1988, instituindo normas para licitações e contratos da Administração Pública. O Art. 116 desta lei, disserta sobre convênios, acordos, ajustes e outros instrumentos congêneres, celebrados por órgãos e entidades da Administração. Sendo assim, o Estado continua financiando a oferta de serviços como a Educação, por meio de entidades privadas:

Uma vez que a Emenda Constitucional n.º 19, de 1998 (EC n.º 19/98), se apresenta como um marco significativo para a normalização de parcerias entre a administração pública e o setor privado, tendo em vista, o estabelecimento, no sistema jurídico brasileiro, das agências executivas e das organizações sociais (ADRIÃO; BEZERRA, 2013, p. 258)

Com a Emenda Constitucional n.º 19/98, intensificou-se a expansão do conveniamento entre os municípios e as instituições privadas, para ampliação do atendimento à demanda por creche, entretanto, com foco diferente do que ocorria anteriormente, pois:

Neste contexto, a relação público/privado ganha novos contornos, repassando para o público não estatal ou o privado a execução das políticas, ou mudando a lógica da gestão do público, tendo como parâmetro o privado, por julgá-lo padrão de eficiência e produtividade, com profundas consequências para a construção da gestão democrática da Educação (PERONI, 2008, p. 111).

Considera-se, como complementar a esse conjunto de incentivos à oferta privada com subsídio público, a Lei de Responsabilidade Fiscal, Lei Complementar n.º 101/2000, a qual estabelece limites para os gastos públicos com pessoal, o que resulta por induzir ainda mais os convênios, uma vez que os funcionários dos CEIs, não estabelecem relações trabalhistas direta com o município.

No ano de 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE), aponta como meta atender 80% das crianças de 4 e 5 anos e 50% dos bebês e crianças de até 3 anos de idade nas creches, até 2010. A meta de 2001 se repete em 2012 de atender 50% das crianças até 3 anos nas creches até 2020.

Em 2007, com a Lei n.º 11.494/07 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), foram definidos recursos específicos para a Educação básica. Sendo assim, toda a Educação básica recebe cotas específicas de recursos de acordo com a etapa e modalidade de atendimento. Se por um lado o FUNDEB potencializa a melhoria do atendimento, via especificação de valor destinado para a Educação Infantil, por outro a mesma medida permite a transferência deste recurso, para as “[...] instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, desde que conveniadas com o poder público sem prazo de validade para o fim desta inclusão” (ARELARO, 2008 p. 60, apud FRANCO, 2015, p. 125).

A regulamentação para estes mecanismos está na Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96, em seu art. 77:

Art. 77º. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que: I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto; II - apliquem seus excedentes financeiros em Educação; III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades; IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos (BRASIL, 1996).

Mesmo estando claro, que a obrigação do Estado com a Educação Infantil deve ser efetivada pela expansão da rede pública, o convênio entre o poder público e instituições educacionais sem fins lucrativos, foi e é uma realidade que assegura, na maioria dos municípios, o atendimento a um número significativo de crianças, em geral, da população pobre e vulnerabilizada (BRASIL, 2009, p. 7).

Em 2009 a Emenda Constitucional n.º 59, estabelece o ensino obrigatório dos 4 aos 17 anos até 2016. Ainda em 2009, surgem os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, como instrumento de autoavaliação institucional do Ministério de Educação (MEC).

Em 2010, as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil reúnem os princípios, fundamentos e procedimentos para orientar os sistemas e as unidades públicas e privadas, sendo documento mandatário.

22 A Estrutura Organizacional do Atendimento à Primeira Etapa da Educação Infantil no Município de São Paulo

O estabelecimento de parcerias com Organizações da Sociedade Civil (OSC), para o atendimento de unidades de Educação Infantil é regido pelo Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (OSC), (Lei Federal n.º 13.019 – 2014) e por sua regulamentação no município (Decreto 57.575 – 2016). A Portaria 4.548 – 2017, define com detalhes o que é preciso para firmar a parceria desde credenciamento, demanda, vistorias e laudos e projeto pedagógico.

Em 2017, duas Portarias essenciais sobre a atuação dos convênios: (Portaria N.º 4.549/2017) dispõe sobre critérios e procedimentos, para o credenciamento de organizações da sociedade civil com atuação na área da Educação, interessadas em celebrar e manter parcerias com a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a (Portaria N.º 4.548/2017) estabelece normas para a celebração e o acompanhamento de termos de colaboração, entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e organizações da sociedade civil, visando à manutenção, em regime de mútua cooperação, de Centros de Educação Infantil (CEI), para o atendimento de crianças na faixa etária de zero a três anos. Nesta, são definidas as metas a serem cumpridas, quando da celebração do termo de parceria. A partir de então, não se utiliza mais o termo convênio, alterado para parceira. Nesta última são evidenciadas as metas/objetivos a serem atingidas pela unidade escolar a constar em seu plano de trabalho no Art.12:

O Plano de Trabalho, cujo modelo consta no Anexo II desta Portaria, deverá conter: I Plano de Adequação; II – Plano de Aplicação dos Recursos Financeiros; III - Descrição das metas a serem atingidas no funcionamento da parceria, contemplando no mínimo:

- a) Matricular 100% (cem por cento) das crianças, de acordo com o número de atendimento previsto para o CEI;
- b) Acompanhar e tomar as devidas providências para assegurar a frequência de todas as crianças;
- c) Garantir 100% (cem por cento) de gratuidade no atendimento;
- d) Garantir a organização de todos os espaços para o pleno funcionamento do CEI;
- e) Cumprir plenamente o Plano de Adequação;
- f) Manter o quadro de recursos humanos previsto, observados os prazos desta Portaria;
- g) Garantir a formação continuada dos profissionais de acordo com as propostas da SME;
- h) Manter organizada e atualizada 100% (cem por cento) da documentação da Unidade Educacional, das crianças atendidas e dos funcionários, inclusive os registros pertinentes no EOL;
- i) Garantir uma alimentação saudável, de qualidade e com boa apresentação a 100% (cem por cento) das crianças atendidas, segundo o disposto no Programa de Alimentação Escolar de São Paulo (PAE);

- j) Garantir condições, ambientes e conservação dos espaços adequados para o bem-estar e o desenvolvimento integral de todas as crianças atendidas;
- k) Implementar e manter instrumentos de participação da comunidade, garantindo transparência nas ações da Unidade Educacional;
- l) Proporcionar aprendizagens e vivências enriquecedoras para 100% (cem por cento) das crianças matriculadas em consonância com as diretrizes da SME;
- m) Garantir a qualidade das atividades com e para as crianças em consonância com as diretrizes da SME;
- n) Manter a limpeza e higiene de todos os ambientes do CEI, a fim de assegurar um ambiente de qualidade para as crianças;
- o) Garantir a boa e regular aplicação dos recursos recebidos, de acordo com a Planilha de Aplicação de Recursos.

Essas portarias indicam, o esforço da Secretaria Municipal de Educação (SME) em garantir a legalização do atendimento oferecido pelas entidades privadas. Entretanto, o município opta por manter uma política educacional, que garante as parcerias que se estabelecem “[...] entre o setor público e a iniciativa privada, justificando-as, por pragmatismo ou por adesismo, ao discurso reformador, como mecanismo mais eficiente, menos oneroso e que permitiria ampliar a participação social” (DOMICIANO; FRANCO; ADRIÃO, 2011, p. 316, apud FRANCO, 2015, p. 99).

A Secretaria Municipal de Educação (SME), disponibilizou em 2018 a consulta pública da primeira versão do Manual de Gestão das Parcerias, que detalha desde os procedimentos para Celebração das Parcerias até as regras de prestação de contas e fiscalização, para apoiar as Diretorias Regionais de Educação na implementação das Parcerias.

O atendimento no município de São Paulo atualmente⁹, ocorre em três modalidades: A rede direta é administrada diretamente pela SME. A rede parceira, pode ser indireta: nos casos em que, o imóvel é da prefeitura, mas a unidade é gerida por uma Organização da Sociedade Civil (OSC): antes chamada de conveniada, gerida por OSC com repasse de recurso por criança matriculada. Em todos os casos, as diretrizes de funcionamento são definidas pela prefeitura.

As organizações são responsáveis por gerir mais de 85% das creches da rede municipal.

⁹Disponível em: <<http://patiodigital.prefeitura.sp.gov.br/parcerias>> Acesso em: 25 mai. 2018.

Quadro 2 — Creches da Rede Municipal de São Paulo.

Nº de Unidades	Tipo de Organização
317	Unidades administradas diretamente pela Secretaria Municipal de Educação (SME)
377	Unidades da rede parceira indireta, com imóvel da Prefeitura gerida por organizações da sociedade civil.
1.471	Unidades da rede parceira particular, mantidas por organizações da sociedade civil

Fonte: elaboração da pesquisadora, com base nos dados divulgados pela SME-SP¹⁰.

Ao todo são 2.165 Centros de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação (SME) do Município de São Paulo. Desses, 1.748 unidades são da rede parceira no município. Provocada por autores como Dahlberg, Moss e Pence (2003), reflito sobre que entendimento de Infância ou Infâncias se revela, diante de tamanha diferenciação de investimento econômico dentro do mesmo sistema municipal de Educação, especialmente no que se refere as necessidades formativas dos profissionais, que lidam com a Infância paulistana.

Não existe algo como a criança ou a Infância, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros, “o que é a criança? O que é a Infância?” Em vez disso, há muitas crianças e muitas Infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos da Infância e do que as crianças são e devem ser (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63).

Quadro 3 — As diferentes condições de trabalho dos profissionais da rede direta e conveniada.

	CRECHE DIRETA	CRECHE CONVENIADA	OBSERVAÇÕES
SALÁRIO INICIAL	R\$ 3.643, 72 Direção	R\$ 2.249, 60 Direção	Evolução funcional, no caso das creches diretas, caracterizando aumento salarial.
	R\$ 3.643, 72 Coordenação Pedagógica	R\$ 2.325,00 Coordenação Pedagógica	

¹⁰ Disponível em: <<http://patiodigital.prefeitura.sp.gov.br/parcerias>> Acesso em: 25 mai. 2018.

	CRECHE DIRETA	CRECHE CONVENIADA	OBSERVAÇÕES
	R\$ 2.634, 78 PEI habilitação em magistério R\$ 3.182, 90 PEI habilitação em pedagogia	R\$ 2.228,45 PEI habilitação em magistério ou pedagogia	
JORNADA DE TRABALHO PEI - COM BEBÊS E CRIANÇAS	25 horas semanais	40 horas semanais	Diferença de 15 horas semanais na creche conveniada e com salários menores para desenvolver a mesma função.
FORMAÇÃO CONTINUADA	5 h/a semanais sendo, 3 coletivas na U.E e 2 em locais de livre escolha + 4 Reuniões pedagógicas no ano.	Reuniões pedagógicas	Formação continuada garantida na jornada de trabalho semanal das professoras das creches diretas.
ESPAÇOS FÍSICOS	Construídos pela PMSP para ser escola	Salões, casas, igrejas, galpões adaptados ao atendimento como escola.	Plano de adequação ¹¹ creches conveniadas para adequar espaço.
RECURSOS MATERIAIS / MOBILIÁRIOS	Recebem direto da SME; Adquirem com os repasses das verbas per capita.	Adquirem com os repasses das verbas per vapita.	No caso das creches conveniadas, os recursos são administrados pela entidade mantenedora.

Fonte: elaboração da pesquisadora, com base nos dados SEDIN e SINTRAEMFA¹².

¹¹ Portaria SME nº 4548 de 19/05/2017. Art. 15. O Plano de Adequação consiste na descrição das adequações físicas do imóvel necessárias à implantação do CEI, com indicação dos prazos em que serão realizadas. Parágrafo único: Para elaboração do plano referido no caput, a organização deverá considerar os Padrões Básicos de Infraestrutura, o relatório da vistoria prévia ao imóvel e a manifestação do Assistente Técnico de Engenharia.

¹² Disponível em Sindicato dos trabalhadores em entidades de assistência e educação à criança ao adolescente e a família do Estado de São Paulo <<http://www.sitraemfa.org.br/index.php/o-sindicato/documentos/convencoes-coletivas/162-convencao-coletiva-de-trabalho-2016-2017>> Acesso em: 24.10.2017 e Disponível em Sindicato dos Educadores da Infância – SEDIN <http://sedin.com.br/new/index.php/tabelas/> Acesso em : 24.10.2017

23 A Gestão e a Formação Continuada nas Creches Conveniadas no Município de São Paulo

Não existem dúvidas acerca da importância da Educação Infantil, como etapa da Educação Básica. As vivências que acontecem nos primeiros anos de vida são essenciais, para o desenvolvimento integral da criança. Sendo assim, os adultos responsáveis pela Educação da Infância precisam ser muito bem formados, para que sejam capazes de instigar e promover as relações, interações e brincadeiras que proporcionem experiências diversas às crianças de modo que, ampliem o conhecimento de si, do mundo, por meio de diferentes linguagens em seu cotidiano, favorecendo a autonomia e a participação das crianças em atividades individuais e coletivas.

Ao longo dos últimos anos, reflexões sobre as concepções de criança, Infância e de Educação Infantil, têm contribuído significativamente para nortear o trabalho dos educadores, junto aos bebês e crianças, na perspectiva de promover o desenvolvimento integral da criança.

Em face dessa realidade, a Lei n.º 9.394/96 - LDB ao tratar da questão de formação dos profissionais, que atuam na Educação Infantil dispõe em seu artigo 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Do mesmo modo, no artigo 64 determina:

A formação de profissionais de Educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em curso de graduação em Pedagogia ou nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

A formação é a 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 profissionais, em formação ou em exercício, se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem, através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação que os educandos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

A formação continuada, consiste em ações de formação dentro da jornada de trabalho (ajuda a professores iniciantes, promove a participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação didática-pedagógica, grupos de estudos, seminários, reuniões de trabalho, para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de Educação a distância, e outros) e fora da jornada de trabalho (congressos, cursos, encontros e palestras). Ela se faz por meio de estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos envolvidos. É de responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor ou gestor envolvido, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade da própria formação. Também fazem parte das práticas de formação continuada, àquelas ações de acompanhamento das equipes das escolas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), visando apresentar diretrizes gerais de trabalho, oferecer assistência técnica especializada ou programas de atualização e aprimoramento profissional. A formação em serviço, por sua relevância, constitui parte das condições de trabalho do profissional da Educação (LIBÂNEO, 2001, p. 191).

No período que antecede a criação do cargo de Coordenador Pedagógico em 1985, no município de São Paulo, cabia ao Diretor de escola, as funções administrativas (dos procedimentos) e pedagógica (da orientação aos professores). Para tanto, o Diretor estava sempre envolvido em atividades formativas, juntamente com os o corpo docente.

A partir de 1985, as formações com público alvo de Diretor e professores se limita, revelando o foco no profissional que passa a ser responsável pelas ações pedagógicas no espaço escolar – o Coordenador Pedagógico. Os programas de formação da Secretaria Municipal de Educação SME/SP, passaram a ter o Coordenador Pedagógico como foco da formação. Esse profissional é que, a partir desse período, estabeleceria a conexão entre as ações da SME/SP e das Diretorias Regionais de Educação (DRE), com o espaço da escola. Seus parceiros de formação são privilegiadamente os professores, desde a criação do cargo em 1985 (COLBER, 2016, p.101).

No período que antecede a criação do cargo de Coordenador Pedagógico, o Diretor, o assistente e os professores eram os públicos privilegiados nas ações de formação. Nos períodos seguintes, os documentos apontam que o público de Diretor foi paulatinamente substituído pelo Coordenador Pedagógico. A função de Diretor de Escola existe na rede municipal desde os primeiros equipamentos educacionais e passou por diferentes denominações ao longo dos tempos. As atribuições desse profissional também sofreram transformações ao longo do tempo e as propostas de formação podem desvelar as mudanças no papel do Diretor de Escola.

Com a transição da Educação Infantil da Secretaria da Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME) de 2001 até 2004, além da formação específica para os ADIs, no curso ADI Magistério, subsidiado pela PMSP, proporcionando aos profissionais formação específica para o enquadramento no cargo, a SME organizou outras formas de formação permanente para todos os funcionários dos CEIs. As Reuniões Pedagógicas Mensais, denominadas de “Fechamento”, foram mantidas e orientadas pelas Equipes das Coordenadorias de Educação, que ofereciam formação para as Diretoras e Coordenadoras Pedagógicas, as quais investiam na formação das profissionais nas unidades.

Havia outros momentos de formação em horário de trabalho para todas as Unidades Educacionais. Eram encontros organizados por microrregiões, onde as unidades mais próximas de CEI, EMEI e EMEF reuniam-se sob a coordenação das equipes das Coordenadorias de Educação, para trocas de experiências e outras atividades solicitadas pelos grupos. Além desses encontros, que eram bimestrais, havia as Reuniões de Polo (que aconteciam bimestralmente também). Nessas reuniões juntavam-se CEIs, EMEIs e EMEFs, por microrregiões, porém em grupos um pouco maiores para palestras, seminários e socialização regional, para todos os segmentos de funcionários das Unidades Educacionais.

Destacam-se ainda, no período que se sucedeu a transição, os seminários, cursos, congressos e encontros realizados pela SME, para todos os funcionários da rede municipal realizados até 2005.

O trabalho pedagógico desenvolvido na Rede Municipal de Educação (RME) de São Paulo, passou a envolver os CEIs diretos a partir de sua transição para SME, porém os CEIs indiretos e conveniados vivenciaram situações diversas. Em 2002, foram instituídos Grupos de Acompanhamento da Ação Educativa (GAAES):

Grupos de Formação Permanente (GAAE), no interior das escolas e creches, compostos pelos diversos segmentos da comunidade escolar. A diversidade apresenta-se como um dos princípios constitutivos do Grupo de Formação Permanente, propiciando a vivência de uma parceria pautada nas possibilidades de diálogo entre profissionais que desempenham, em espaços múltiplos, diferentes funções. Diálogo por meio do qual as experiências concretas e plurais dos participantes serão inseridas no processo de formação como objeto de discussão e reflexão. O trabalho reflexivo será respaldado pela Equipe Pedagógica (Supervisor Escolar, Professor, Coordenador Pedagógico, Diretor de Escola, Assistente Técnico Educacional), e pelos participantes dos Grupos de Trabalho da DOT (Educ-Ação 2, SME/DOT, 2002, p. 7)

Os CEIs diretos, indiretos e as creches particulares conveniadas, faziam parte desse processo dos GAAES, trocando experiência sobre questões específicas e se apropriando do funcionamento de toda a rede da Educação. Os GAAES existiram de 2002 a 2004, deixando

de existir na troca de governo. Durante esse período, foram apresentados vários cadernos de formação e os mesmos foram distribuídos e discutidos, em conjunto com os CEIS diretos e indiretos e com as creches particulares conveniadas. Os Cadernos são:

Revista Educ-Ação 2 - que orienta a organização da formação continuada da Rede Municipal de Educação (RME); 2. Revista Educ-Ação 3 - explicita as diretrizes que norteavam a política educacional pública, conduzida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo – SME na gestão de 2001 a 2004, que eram: Democratização da Gestão; Democratização do Acesso e da Permanência; Qualidade social da Educação. Discutia também, o movimento de reorientação curricular proposto, a formação permanente e a construção do Projeto Político Pedagógico - PPP. 3. Revista O Projeto Político Pedagógico e o Movimento de Reorientação Curricular – Oferecia orientações para a organização do PPP a partir do movimento de reorientação curricular em todos os segmentos da rede municipal de ensino e conveniadas. 4. Revista Educ-Ação 4 – Denominado “Cidade Educadora-Educação Inclusiva: um sonho possível” – falava sobre os avanços na construção da qualidade social da Educação, pensando na “Educação que queremos na cidade de São Paulo”, discutindo a Educação e a rede de proteção social, os Centro Educacional Unificado – CEU, os avançando na concretização das diretrizes, os desafios da escola/ CEIS e creches, sobre a gestão e a organização da escola em ciclos, os programa de formação e acompanhamento visando o programa de reorientação curricular na Educação básica e a participação do município de São Paulo no projeto “Cidade Educadora- Educação Inclusiva: um sonho impossível”. 5. Revista Educ-Ação 5 – Denominado “Gestão, Currículo e Diversidade” tratava do currículo na perspectiva da diversidade; dos ciclos na rede municipal de ensino; da gestão democrática, currículo e a construção do projeto político-pedagógico; da formação e acompanhamento; sobre o CEU, a cidade e a Educação; e realizava uma avaliação da formação da Secretaria durante os anos de 2001 a 2003. 6. Caderno Temático de Formação I – Leitura do mundo, letramento e alfabetização: Diversidade cultural, étnica, gênero e sexualidade – Caderno voltado a formação de profissionais de Educação Infantil de EMEIS, CEIS e Creches, com artigos escritos por profissionais especializados em cada área tratada no caderno.

A construção do trabalho pedagógico das Unidades Educacionais, era pautada nas orientações dos documentos supracitados, nas formações dos GAAES e as reuniões de Polos. Além dessas ações, as Coordenadorias de Educação (CE), realizavam formação mensal com Diretores e Coordenadores dos CEIs diretos e conveniados e das EMEIS, tratando de temas pertinentes e específicos para Educação Infantil. Esses profissionais das CE recebiam, por sua vez, formação semanal da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) de SME com orientações para a formação local.

Também era garantida a “parada pedagógica mensal” em que, no início em 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.

Ao implantar uma nova creche ou CEI, toda equipe recebia formação específica da Coordenadoria de Educação, nos anos de 2003 e 2004, durante um período antes de iniciar as atividades juntos às crianças. Essa prática deixou de existir em 2005 com a Portaria 4023, ficando a critério de cada entidade a organização de seus CEIS/ creches para o início das atividades (FRANCO, 2015, p. 65).

Com a mudança de governo em 2005, ocorreram novas orientações, desconsiderando as propostas realizadas na gestão anterior, com relação à formação permanente na Educação Infantil do município.

As reuniões locais passaram a ser pautadas por uma orientação formativa, coordenada por uma professora específica, na qual a pauta de formação era a mesma para todas as equipes das diferentes regiões. Essa formação foi denominada “Rede em Rede” e era destinada a Coordenadores Pedagógicos de Educação Infantil, somente da rede direta (EMEIS e CEIS). Os documentos de formação, escritos pela DOT, com assessoria específica, destinados à Educação Infantil durante o período de 2002 a 2012 foram:

1. Proposta de formação da Diretoria de Orientação Técnica 2005. O documento orientava como seria a formação a partir do ano de 2005 considerando a gestão pedagógica e a aprendizagem na escola – com metas a curto, médio e longo prazo.
2. Tempos e espaços para a Infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo – Os temas abordados nesta publicação eram: por que a Educação Infantil passou a tratar desses dois conceitos - educar e cuidar de modo integrado; aprendizagem e desenvolvimento; tempo e espaço para viver, crescer e aprender; Infância, cultura e brincadeira no CEI, na creche e na EMEI; como as diferentes linguagens podem ser trabalhadas na Educação Infantil.
3. São Paulo é uma escola - Manual de Brincadeiras – Este é um livreto que apresenta jogos e brincadeiras para serem compartilhados com as crianças.
4. A Rede em Rede: a Formação Continuada na Educação Infantil (Fase 1). Este é um documento destinado ao Coordenador Pedagógico com foco na orientação do seu papel cotidiano no desenvolvimento do trabalho na Unidade Educacional.
5. Série Cadernos da Rede - A Rede em Rede: a formação continuada na Educação Infantil: Formação de professores – Percursos de aprendizagens: Material de apoio ao Coordenador Pedagógico; Formação dos gestores - Relação entre os diferentes atores da unidade educacional;
6. Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil – Este documento contém orientações para a prática cotidiana nas unidades de Educação Infantil.

As publicações oficiais no período de 2013 a 2016, que normatizam as ações pedagógicas da Educação Infantil, são produções coletivas e contaram com a participação de educadores e gestores da Rede Municipal de Educação (RME). Estes documentos da rede são objeto de reflexão e formação, desenvolvidas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME) e Diretorias Regionais de Educação (DRE), em especial aos Coordenadores Pedagógicos da Rede Direta. Em casos pontuais, a convite do Departamento Pedagógico

(DIPED) da DRE é solicitada a presença das Coordenadoras da Rede Indireta e Creches Particulares Conveniadas:

1.Orientação normativa nº 01: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares (SME / DOT, 2014) estabelece os princípios da Reorganização da Educação Infantil Paulistana, apresenta significativos avanços com relação às concepções de criança, Infância e Educação Infantil, incluindo a avaliação no bojo dessa outra forma de “olhar” as crianças no cotidiano das Unidades Educacionais de Educação Infantil. 2.Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana: orientação normativa nº 01/2015 (SME / DOT, 2015). Apresenta parâmetros claros e gerais proporcionando condições de observar, compreender e acompanhar a qualidade social do atendimento prestado e servindo como norteador para a ação da Supervisão Escolar, gestores, educadores, aos familiares/ responsáveis, ao poder público, entre outros. 3.Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. (SME / DOT, 2016) O documento representa a construção de uma cultura de Autoavaliação Institucional Participativa, colabora para o fortalecimento da gestão democrática intensificando os diálogos e contempla o envolvimento de todos os atores que integram as práticas educativas nas Unidades de Educação Infantil: bebês, crianças, suas famílias e responsáveis, docentes, gestoras e gestores, demais educadoras e educadores e a própria Secretaria Municipal de Educação (SME). 4.Currículo integrador da Infância paulistana. São Paulo (SME/DOT, 2015). O documento oferece subsídio para os momentos de estudo coletivo dos educadores e educadoras de ambas as etapas da Educação Básica, com o intuito de promover reflexões sobre as práticas pedagógicas da Infância. 5.O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil. São Paulo: (SME/DOT, 2015) objetiva subsidiar as educadoras e os educadores em seus estudos e pesquisas nos momentos coletivos para o fortalecimento das práticas pedagógicas que utilizam os recursos tecnológicos e midiáticos. 6. Magistério / Secretaria Municipal de Educação (SME). – São Paulo: SME / DOT, 2015. Edição especial Educação Infantil - Comemorativo dos 80 anos da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação (SME).

A formação dos educadores dos CEIs Indiretos e das Creches Particulares conveniadas, é de responsabilidade da entidade mantedora. Dentre os recursos repassados para a entidade é possível prever gastos com contratação de palestras, oficinas e demais atividades de formação. Consideramos que, se os documentos norteadores são construções da Rede Municipal de Educação (RME), seria mais coeso que a própria rede garantisse a formação das profissionais.

Segundo o estudo da Fundação Carlos Chagas (FCC), Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa, a principal causa para a baixa qualidade do serviço prestado pela rede conveniada de creches, quando comparada com a rede direta, é a insuficiência de recursos financeiros, o que implica menor investimento em instalações, materiais pedagógicos e a formação continuada de professores (CAMPOS, 2010).

No âmbito da formação continuada, o que difere entre as creches da Rede Municipal de Educação (RME), são as jornadas de trabalho e a formação continuada em serviço dos docentes. A carga horária de dos professores, dos CEIs indiretos e das creches particulares

conveniadas, é de 8 horas por dia no atendimento direto com os educandos, ou seja, 40 horas semanais. Nos CEIs da rede direta a jornada docente contempla, 25 horas aula com os educandos e 5 horas semanais destinadas a formação, totalizando 30 horas semanais.

Em 2008, os Projetos Especiais de Ação (PEAs), passaram a vigorar na creche da rede pública direta, como um programa de formação continuada permanente em serviço, destinado aos docentes e desenvolvido pelo Coordenador Pedagógico. Foram previstas condições, para que houvesse três horas de trabalho coletivo, destinadas à formação continuada dos docentes em serviço e duas horas individuais, para o planejamento do trabalho a ser desenvolvido com as crianças, em local de livre escolha, ambos remunerados e somente para as creches da rede direta.

A partir de 2017, a portaria anual que regulamenta os calendários de atividades do ano letivo, a ser desenvolvido pelos CEIs indiretos e Creches particulares conveniadas, extingue os momentos de parada pedagógica mensal (11 ao ano), equiparando o calendário ao mesmo desenvolvido nas unidades da rede direta. Sendo assim, os momentos formativos em serviço previsto no calendário, destinam-se as seguintes ações: 2 datas para a reunião de organização do ano letivo; 4 reuniões pedagógicas; 1 data para a aplicação da autoavaliação institucional “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana” e 1 data para a elaboração do plano de ação a partir da auto avaliação; 2 datas para a análise coletiva dos registros ao final de cada semestre. A mudança recente nos momentos sistemáticos de formação, no sentido de contemplar o planejamento e necessidades dos docentes, é escasso para a rede de CEIs indiretos e Creches Particulares, se comparado a Rede direta que além de cumprir o mesmo calendário tem a garantia de momentos formativos semanais incluídos em sua jornada.

Segundo dados da SME, revelados na pesquisa de Franco (2015), os CEIs indiretos e as creches particulares conveniadas, não foram contemplados com formação de 2005 a 2012.

Em pesquisa no diário oficial do município de São Paulo, do período de 2013 a 2017, aparece como resultado para os descritores “público alvo CEI Rede Indireta ou Creche Particular Conveniada”, no âmbito de formação continuada em serviço o comunicado n.º 822, de 15 de julho de 2016, no qual a Secretaria Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, conforme o que lhe representou a coordenadora dos centros educacionais unificados e da Educação integral - COCEU/saúde escolar em parceria com a secretaria municipal de segurança urbana comunica a realização do curso – prevenção de acidentes e primeiros socorros.

Neste sentido é possível constatar, que durante o período de transição da assistência social para a Educação (2002 até 2004), os funcionários dos CEIs da rede conveniada,

receberam da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), maior aporte formativo se comparada aos registros encontrados nos últimos anos.

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 dos educandos. Nesse sentido, a formação continuada dos docentes e gestores favorecerá a construção de práticas pedagógicas que desenvolvam a autonomia, a criatividade e imaginação dos bebês e crianças, considerando que são sujeitos potentes e capazes, que requerem e merecem educadoras e educadores sensíveis e disponíveis às culturas infantis e singularidades vivenciadas no cotidiano. A reflexão sobre a ação, por meio da relação da prática com a teoria é uma possibilidade de fortalecimento do Projeto Político Pedagógico e da identidade da Unidade Educacional (SÃO PAULO-SP, 2015, p. 44).

O termo gestor por vezes é confundido com administrador. Administrar se refere as tarefas de gerir, organizar, dirigir, tomar decisões. Entendemos que, a administração escolar se realiza no contexto de uma organização.

Organizar [...] é bem-dispor elementos (coisas e pessoas) dentro de condições operativas (modo de fazer) que conduzem a fins determinados. Administrar é regular tudo isso, demarcando esferas de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, a fim de que não perca a coesão do trabalho e sua eficiência geral (LOURENÇO FILHO, apud LIBÂNEO, 2001, p. 77).

Libâneo (2001, p. 78) denomina gestão: “[...] o processo de tomada de decisões, a direção e controle dessas decisões para que as instituições escolares funcionem e realizem seus objetivos”. Os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar, caracterizam esta ação. São os procedimentos para atingir os objetivos da organização: Prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula; Prover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e a avaliação desta participação, tendo como referências os objetivos de aprendizagem; Garantir a execução de propostas que promovam a aprendizagem de todos os educandos; Implementar práticas alternativas de organização e gestão da escola depende bastante da atuação da direção, da Coordenação Pedagógica e da Supervisão Escolar da escola.

O Diretor de Escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola, portanto, necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos. Predominantemente, o Diretor assume a gestão geral da escola e especificamente, as funções administrativas relacionadas com o pessoal, como a parte financeira, com o prédio da escola e

os recursos materiais, com a supervisão geral das obrigações de rotina do pessoal, relações com a comunidade, delegando a parte pedagógica ao Coordenador Pedagógico. O Diretor é o profissional com conhecimentos e habilidades para exercer liderança, iniciativa e assegurar práticas de trabalho em grupo, para assegurar a participação de educandos, especialistas, professores e pais no processo de tomadas de decisões e na solução de problemas (LIBÂNEO, 2001, p. 89).

O Coordenador Pedagógico responde, pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico e didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino. A Coordenação Pedagógica tem como principal atribuição, à assistência pedagógica e didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos educandos. O papel do coordenador é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação (LIBÂNEO, 2011, p. 183).

Já na sobre a Supervisão Escolar, segundo Terigi (2010, apud SALMASO, 2012, p. 100), existem diferentes concepções ou abordagens no campo da Educação. Em todas aparecem aspectos tanto da ideia de supervisão como controladora dos processos educativos, quanto como assessora e parceira na consecução dos processos formativos em que pese a contradição daí advinda. É possível ver na figura do Supervisor Escolar, tanto o agente externo de controle do sistema, quanto a do par avançado para os profissionais da escola, nela compartilhando seus saberes, seu conhecimento do sistema e sua prática educativa mensurada de sua trajetória profissional.

A dimensão formativa do supervisor escolar perpassa, pois, essa ambivalência e nela deve ser compreendida. Assim urge a discussão e a compreensão referenciadas do trabalho pedagógico do supervisor escolar, com destaque na sua dimensão formativa e na forma ampliada com que pode contribuir, para o maior posicionamento sociopolítico da escola e de seus agentes, ressignificando e promovendo as mudanças que se fazem necessárias (TERIGI, 2010, apud SALMASO, 2012, p. 100).

Segundo Colber (2016), as escolhas definidas para a formação dos profissionais ao longo de oitenta anos de história da Educação Infantil paulistana, sempre estiveram a serviço das políticas de governo que se quiseram implementar. Os profissionais, ao longo desse período, foram construindo essa rede pública, através de suas adesões ou resistências, aproximações ou distanciamentos, participação ou engessamento de suas formas de pensar e propor a Educação, para as crianças do município de São Paulo, frente às escolhas que

perpassaram cada uma dessas épocas e, desse modo, foram dando à Educação Infantil paulistana uma identidade.

As equipes gestoras das escolas tem um papel decisivo, no desenvolvimento da formação continuada em serviço dos professores: coordenando reuniões de grupos de estudo, monitorando e dinamizando o projeto pedagógico, auxiliando na avaliação da organização escolar e no rendimento escolar dos educandos, trazendo materiais e propostas inovadoras, acompanhando as aulas, prestando assistência na utilização de novos recursos tecnológicos, entre outros.

Pesquisas indicam que, o trabalho integrado entre os gestores e demais atores do processo educativo, é elemento que influencia a aprendizagem dos educandos. É importante que a Rede Municipal de Educação (RME) caminhe no mesmo sentido, seja ela direta ou conveniada. Nesta realidade a importância do elo entre o Departamento Pedagógico (DIPED), a ação supervisora, a direção escolar e o Coordenador Pedagógico, para assumir a tarefa de promover a formação dos gestores, oferecendo informações, reflexões, apontando demandas à SME, para que bem exerçam suas funções.

Os sistemas de ensino e as escolas precisam assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do docente. Especialmente, é imprescindível assegurar aos professores horas remuneradas para a realização de reuniões semanais, seminários, estudos e reflexões coletivas, onde possam compartilhar e refletir sobre a prática com colegas, apresentar seu trabalho publicamente (contar como trabalham, o que funciona, as dificuldades, e outros), reunir-se com pais e outros membros da comunidade, participar da elaboração do projeto pedagógico curricular (LIBÂNEO, 2001, p. 191).

Para mudar este quadro, não apenas é preciso reformular o sentido da Coordenação Pedagógica, mas também é essencial que o Diretor se envolva neste processo – algo que raramente ocorre em todo o país - conforme revelou a pesquisa Ibope encomendada pela Fundação Victor Civita, segundo a qual somente 8% dos Diretores, declaram sugerir ações pedagógicas para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. E aqui aparece, então, o maior problema de gestão das escolas: a gestão da aprendizagem. Eis a questão da qual, em primeiro lugar, a estrutura pedagógica das escolas não dá conta. Além de problemas de currículo e formação de professores, que são fundamentais, mas que não estão no escopo deste trabalho, o que mais chamou a atenção foi o mau uso do HTPC. Em todas as unidades escolares estudadas, havia este tempo de discussão e aprimoramento dos docentes, porém, dos catorze horários de trabalho pedagógico e coletivo acompanhados, somente quatro tinham

pautas relacionadas efetivamente com o que acontecia no ensino daquela instituição. De fato, apenas duas das dez escolas aproveitavam bem este processo, tornando-o um espaço de reflexão sobre a sala de aula (CAMPOS, 2011)¹³.

O relatório de 2011, realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC), intitulado Formação Continuada de Professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros, considera que a Formação Continuada é central para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e faz parte de um projeto pessoal, como uma escolha necessária para que se possa dar significado e valor à atividade docente.

A formação continuada também pode ser compreendida como um empreendimento de cunho pessoal, ligado ao percurso profissional do docente ou gestor em sua trajetória profissional. Buscar por aprimoramento, aspirar ganhar novos conhecimentos, superar desafios, empreender mudanças no seu cotidiano.

Entretanto, nem sempre a vida profissional é algo ascendente. Para Mevarech (1993, 1994, 1995), citado no Relatório da Fundação Carlos Chagas (FCC)¹⁴:

[...] contrastando a atividade de professores novatos com a de experientes, a carreira docente implica, mais frequentemente, o aparecimento de fases de desorientação, marcadas por experiências regressivas e negativas, por sentimentos de anomia e de rebaixamento da autoimagem, que precisam ser entendidos em sua fenomenologia e receber auxílio adequado para que sejam devidamente canalizados, ensejando mudanças subjetivas e objetivas. Caso isso não ocorra, essas vivências acabam por converter-se apenas em experiências duras e sofridas, que podem paralisar (e quase sempre o fazem) o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

[...] a adoção de políticas públicas e estratégias de ação e formação que venham atender as necessidades educacionais, trazendo novas demandas e novas competências que são cada vez mais colocadas a instituição escolar num contexto de contínuas mudanças aceleradas e de questionamentos diversos sobre o papel da escola e da formação escolar necessária frente a este contexto. A formação de professores e gestores e a ação formativa que estes exercem podem, assim, ser considerada como um aspecto fundamental do processo educativo, daí torna-se imprescindível rever o papel dos docentes e dos gestores, sua formação, tanto inicial quanto continuada, uma vez que se faz necessário que o profissional esteja aprendendo em todo tempo, pesquisando, criando, revendo, dialogando, construindo e reconstruindo sua prática e seus conhecimentos (SALMASO, 2012, p. 96).

¹³ A professora Maria Malta Campos lidera a pesquisa *A gestão da Educação Infantil no Brasil*, encomendada à Fundação Carlos Chagas, que aprofunda conhecimentos sobre o tema em seis capitais brasileiras. O que sobressai no estudo é o modo como a diversidade de características entre os municípios afeta a gestão da Ed. Infantil. https://abrilfundacaovictorcivita.files.wordpress.com/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_1.pdf. Acesso em: 18 out. 2017.

¹⁴ O estudo encomendado pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC), Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros, identificou como se configuram as ações de formação continuada de professores em diferentes estados e municípios brasileiros, as modalidades por meio das quais elas são implementadas e os processos de monitoramento e avaliação. O estudo, de natureza qualitativa, foi feito em 19 Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, das cinco regiões do país. Relatório final/ 2011. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/relatorio_final_formacao_continuada.pdf>. Acesso em 18 out. 2017.

O relatório da Fundação Carlos Chagas (FCC)¹⁵ aponta que, o magistério é uma carreira constituída de várias etapas, desencadeadas por fatores vinculados ao modo de vida dos docentes e, portanto, às próprias condições das organizações de ensino: “O conhecimento de como se processa a carreira docente e de como se configuram sua trajetória, abre um leque de opções para os projetos de formação continuada. Alguns deles centram-se no desenvolvimento pessoal, ou seja, ético, político, cognitivo e afetivo dos docentes; outros atacam suas condições de trabalho; outros, ainda, tentam identificar os melhores suportes e apoios para, com base nas próprias escolas, propiciar aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional”.

Lidar com as especificidades de ser gestor na Educação Infantil, requer bastante estudo, que nem sempre é garantido nos cursos de formação inicial: seja por conhecimento do cargo de gestor; postura pessoal; relação com as famílias; avaliação institucional; recursos humanos; materiais; gestão pedagógica, como os professores aprendem; seja na especificidade de ser a Educação Infantil. Atuar conforme os princípios éticos, políticos e estéticos com atenção, para que a escola seja um ambiente de aprendizagem para todos sobre como a criança aprende (docentes funcionários e pais). Um lugar para que as crianças aprendam entre si, nos espaços pensados por ela com seus educadores, para que elaborem projetos e descubram o mundo. Para que, com rigorosidade metódica seja possível garantir experiências, planejar e oportunizar aprendizagens, tendo a criança como centro do projeto.

¹⁵ O estudo encomendado pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC), Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros, identificou como se configuram as ações de formação continuada de professores em diferentes estados e municípios brasileiros, as modalidades por meio das quais elas são implementadas e os processos de monitoramento e avaliação. O estudo, de natureza qualitativa, foi feito em 19 Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, das cinco regiões do país. Relatório final/ 2011. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/relatorio_final_formacao_continuada.pdf. Acesso em: 18 out. /2017.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA E CONTEXTO

Sobre o que me baseio para pensar o que penso? De onde me vem as ideias que acredito minhas?

(JOSSO, 2006, p. 26)

Para refletir e definir a metodologia de pesquisa e a coleta de dados, colaboram teóricos como Josso (2004, 2007); Souza (2007); André (2008), dentre os quais destaco:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. Assim, o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (ANDRÉ, 2008, p.47).

Conhecer parte das experiências das equipes gestoras, valorizando o papel ativo de cada sujeito que atua na Educação, que vive os dilemas e o complexo cotidiano com crianças tão pequenas e surpreendentes, foi revelador de concepções.

Para identificar o que se objetiva na proposição desta pesquisa, considerando neste processo a importância de dar voz aos envolvidos e compreender, o significado dado às suas experiências, foram selecionadas duas duplas gestoras, para narrarem sobre sua trajetória profissional por meio de entrevista.

As respostas aos roteiros de perguntas semiestruturadas, realizadas com Diretoras de Escola e Coordenadoras Pedagógicas de duas creches da rede conveniadas, foram gravadas em áudio. Tal coleta de dados foi inspirada pela história de vida em narrativa oral. A metodologia desta pesquisa é qualitativa. A entrevista inspirada pela história de vida, objetiva conhecer, entender, compreender os sujeitos, seus processos e necessidades formativas ao longo de sua profissionalização, produzidos por meio da memória e tematização, podendo abrir caminhos para um plano de formação intencional deste profissional ou grupo de profissionais. Desta forma, as implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória, bem como as representações sobre a profissão, expressas nas narrativas das gestoras, poderão revelar aprendizagens e necessidades sobre a profissão (SOUZA, 2007).

O conteúdo do roteiro para a entrevista, se articula ao referencial teórico utilizado no desenvolvimento desta pesquisa e tem a finalidade de revelar as necessidades, desafios e possibilidades formativas destas gestoras, considerando tanto as experiências que já vivenciaram como seus processos profissionais.

Para a coleta de dados, estabelecemos 5 (cinco) blocos, para compor o roteiro da entrevista narrativa semiestruturada. Composto por temáticas organizadas: o primeiro, que objetiva caracterizar a trajetória profissional: preparo para a vida profissional, entrada no magistério, progressões ou regressões na carreira; o segundo bloco, busca levantar o significado que dão à docência: com que intenção e que significado a sociedade precisa de professores, por que e para quem os professores ensinam; o terceiro versa, sobre uma descrição da atuação como gestora, o contexto escolar, as condições sociais em que se atua, os significados de sua atuação: satisfação de ensinar e aprender, a surpresa diante do novo, a superação de desafios; e o quarto, pretende elencar as impressões das gestoras sobre formação continuada; e o quinto apresenta questões, relacionadas as metodologias para a formação de gestores.

A escolha de Coordenadoras Pedagógicas e Diretoras de Escola, atuantes na mesma unidade, se justifica pela ação conjunta destas duas profissionais na gestão das creches conveniadas, frente à formação docente e em parceria com a Supervisão Escolar. Neste sentido foram elencados dois critérios para a seleção: O primeiro se refere ao local de trabalho das entrevistadas, sendo duas duplas gestoras de creche da rede pública conveniada; o segundo critério, com referência ao tempo de atuação profissional, foram selecionadas duas duplas na qual ao menos uma das integrantes da gestão da escola, tivesse em média dez anos de atuação na Educação. Esta escolha se dá pela necessidade de, na utilização de metodologia inspirada pela história de vida, os sujeitos apresentarem possibilidades de narrar o processo vivenciado. Considerou-se também o tempo de atuação da entidade mantenedora.

A seleção dos sujeitos foi realizada, através de questionário sobre o perfil do profissional, objetivando identificar profissionais que detivessem as informações necessárias para contribuir com a pesquisa.

Foram entrevistadas duas duplas gestoras, 2 (duas) Diretoras de Escola e 2 (duas) Coordenadoras Pedagógica da Rede de Creches/CEI Conveniado.

Uma dupla é responsável por um CEI Conveniado Indireto (imóvel próprio da prefeitura), outra por uma Creche Particular Conveniada, localizada em imóvel locado pelo município de São Paulo, na região da Brasilândia. Ambas de gerenciadas por Organizações da Sociedade Civil (OSC) com verba pública.

Na apresentação os nomes são fictícios, para preservar a identidade das entrevistadas e suas unidades escolares. O CEI Conveniado Indireto é chamado de CEI Florescer, a Diretora é identificada de Rosa e a Coordenadora Pedagógica Violeta. A Creche Particular Conveniada

é chamada de CEI Semear, as gestoras são identificadas de Diretora Margarida e a Coordenadora Pedagógica Azaléia.

Após a coleta de dados, as narrativas foram transcritas e analisadas de acordo com o roteiro da entrevista. Para tanto, foram elencadas as convergências, congruências, falas únicas e os destaques da pesquisadora – supervisora. Neste exame, rearranjamos os roteiros da entrevista em partes e categorizamos os dados coletados como necessidades, desafios e possibilidades, enquadrando todas as informações nestas partes de forma que, fosse possível compreender os fenômenos em seu caráter complexo e multidimensional.

No decorrer da análise, observamos a necessidade de triangular as categorias: necessidades; desafio; e possibilidades, conforme as áreas de atuação. O campo institucional no âmbito das políticas públicas de SME e OSC. No campo formação continuada, apontando temáticas necessárias para aprofundamento das equipes e o campo gestão, indicando ações necessárias à dupla gestora.

A presente pesquisa está vinculada a minha atuação como Supervisora Escolar no município de São Paulo. Minha unidade de lotação é a Diretoria Regional de Educação Freguesia do Ó/Brasilândia e os bairros atendidos neste distrito são: Brasilândia; Cachoeirinha; Casa Verde; Freguesia; e Limão.

A Diretoria Regional de Educação da Freguesia do Ó/Brasilândia (DRE F/B), atende uma demanda de aproximadamente 71.017 educandos entre bebês, crianças, jovens e adultos em: 37 EMEFs, sendo 17 unidades com EJA; 70 classes de MOVA; 1 EMEBs; 35 EMEIs; 17 creches diretas; 22 creches indiretas; e 133 creches conveniadas particulares. A região da Brasilândia conta ainda com 2 CEUs¹⁶.

Localizada na zona norte de São Paulo, foi escolhida como campo para a pesquisa, por ser a região de minha atuação profissional, na Supervisão Escolar e também por ser demandante do atendimento em 154 creches da rede conveniada, enquanto que na rede direta atende em 17 unidades.

Esta pesquisa foi realizada no setor de minha atuação, como supervisora escolar em 2017. Localizado na Brasilândia atendia: 2 (duas) EMEFs; 2 (duas) EMEIs; e 8 (oito) creches conveniadas: 2 (duas) creches indiretas; e (6) particulares. São sujeitos dessa pesquisa as gestoras de uma creche conveniada particular e uma indireta.

As organizações sociais que mantêm os convênios com o município de São Paulo, são associações filantrópicas, entidades beneficentes sem fins lucrativos, que em geral tiveram início em promoção de atividades de cunho assistencialista em comunidades eclesiais, ou

¹⁶ Disponível em: < http://eol.prefeitura.sp.gov.br/escola/se1426_ASP/index.asp>. Acesso em: 18 out. 2017

foram fundadas por grupo de amigos em creches comunitárias. Os serviços prestados por estas associações em parceria com a prefeitura municipal além das creches, se dá no atendimento em salas de Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), em Centros de Convivência Infantil (CCI) e em Centros Para Crianças e Adolescentes (CCA).

A Portaria SME SP n.º 4.548, de 19 de maio de 2017, considerando a Lei Federal 13.204/15, estabelece normas para a celebração e o acompanhamento de termos de colaboração, entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e organizações da sociedade civil, visando à manutenção, em regime de mútua cooperação, de Centros de Educação Infantil (CEI), para o atendimento de crianças na faixa etária de zero a três anos. Esta normativa rege, a abertura de novas creches, bem como celebra a continuidades destes convênios no município de São Paulo.

Os setores que atuam diretamente com as creches da rede pública conveniada na Diretoria Regional de Educação da Freguesia do Ó/Brasilândia, bem como a Supervisão Escolar enfrentam um grande desafio, sempre que é autorizada pela SME a celebração de novos convênios. Em especial, no sentido de avaliar imóveis de entidades inscritas ao interesse de estabelecer novas parcerias com o município, para o atendimento de bebês e crianças.

De acordo com as minhas primeiras experiências na Supervisão Escolar em 2017:

Uma primeira triagem é realizada dentre as organizações credenciadas e aptas. São apresentados imóveis que atendam o valor de locação solicitado pela SME, em local onde haja a demanda de educandos aguardando vaga. O Engenheiro Técnico da DRE faz uma triagem para verificar as condições do imóvel, então, a Supervisão Escolar avalia a possibilidade de conceber o espaço como creche. Em grande parte das vistorias constatei a necessidade de inúmeras adequações aos espaços. Constatei também o despreparo dos interessados na direção escolar e Coordenação Pedagógica das escolas. Não se trata somente de espaço físico para lidar com a primeira Infância, mas de profissionais qualificados para torná-lo um local de vivência para crianças tão pequenas (SÃO PAULO-SP, 2017).

A Brasilândia é o bairro de maior atuação desta Diretoria regional de Educação, por sua extensão territorial de 21 km², sendo assim também, é a região onde está concentrado o maior número de bebês e crianças que aguardam vagas nas creches da rede pública. Para atender esta demanda de bebês e crianças que estão fora das creches, se faz necessário, construir novos espaços, adequar espaços existentes ou como tem ocorrido, estabelecer novas parcerias com as organizações da sociedade civil.

Compreender como se deu historicamente o surgimento e crescimento do bairro da Brasilândia, clarifica acerca dos desafios que serão encontrados, quando da adaptação aos novos espaços físicos, sua acessibilidade na abertura das novas creches, uma vez que não construíram novos espaços.

O loteamento da Brasilândia ocorreu em 1947, originando-se de um antigo sítio pertencente à família de Brasília Simões. Este, posteriormente, vendeu para a Empresa Brasilândia de Terrenos e Construções que explorou até pouco tempo atrás a venda dos lotes. Os primeiros moradores do loteamento vieram principalmente das moradias populares e cortiços existentes no centro e que foram demolidos para dar lugar às avenidas São João, Duque de Caxias, Ipiranga, durante gestão do prefeito Prestes Maia. A região acabou sendo ocupada gradativamente pelos migrantes nordestinos e mineiros que rumavam para São Paulo em busca de novas oportunidades de emprego e trabalho. Poucos investimentos habitacionais foram feitos nessas regiões, geralmente na forma de mutirões e conjuntos habitacionais, ficando a mando da iniciativa privada todo o processo de urbanização e exploração imobiliária. Desta forma, os trabalhadores que ali residiam acabavam construindo suas próprias casas através da autoconstrução, um processo que se dava a longo prazo. Primeiro, os moradores compravam o lote, depois construíam um cômodo, em seguida outro e mais outro, assim nas periferias as casas semiconstruídas, se tornam sobrados se expandem à medida que a necessidade surge (TAKEITI; VICENTIN, 2017, p. 150).

Considerando esta realidade, os imóveis alugados e que se destinam a acomodar essas creches, são casas, geralmente sobrados, salões, galpões, igrejas, supermercados e outros, onde seja possível a adequação para transformação do espaço em escola. A maioria dos espaços não possui área adequada para parque, as salas são pequenas, em geral possuem grandes lances de escadas e recortes diversos entre os cômodos.

O trabalho da Supervisão Escolar, visa contemplar a ampliação do atendimento da demanda, qualificando e otimizando o uso dos espaços de acordo com as condições que o imóvel oferece. Para tanto, quando da averiguação do local, são apontados pela supervisão escola, em especial, aspectos de ordem organizacional e pedagógica, na garantia de adequar espaços livres para experiências diversas de aprendizagem dos educandos, estabelecer os ambientes de maneira que viabilizem as ações no cotidiano para os profissionais, organizar os espaços de atendimento, as necessidades básicas, como higiene e alimentação, garantindo a

locomoção segura dos bebês e crianças tão pequenas, que ainda estão aprendendo a caminhar, além de outras exigências normativas, que estão presentes nos Padrões de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

A comunidade que reside na região da Brasilândia, conta com dois CEUs e uma Fábrica de Cultura em seu território, como espaços de lazer e cultura. Porém, considerando a população de aproximada 264.918 habitantes e 21 km² ¹⁷, é evidente que a construção de outros espaços, como parque e praças é necessária, para contemplar uma melhor qualidade de vida dos habitantes.

Mediante esta realidade, afirmo que, a creche é o melhor lugar para estes bebês e crianças estarem, ainda que se faça necessário diversas adequações, inclusive de acessibilidade, que talvez nunca se concretizem em espaços já existentes, é o Centro de Educação Infantil (CEI). Onde estariam estes bebês e crianças?

Nas unidades da rede direta ou conveniada, as crianças recebem os cuidados necessários, estão seguras, interagem com outras crianças, com os adultos e desenvolvem suas aprendizagens, no desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social. Isso tudo pode ser oportunizado aos pequenos nestes espaços, ainda que com certas fragilidades. Ali as experiências da Infância se concretizam, com os profissionais especializados, que constroem cotidianamente junto aos pequenos um repertório, que pode ser cada vez mais rico e significativo.

31 Contexto da Gestão no CEI SEMEAR

O CEI Semear é responsável pelo atendimento de 123 bebês e crianças. São 10 (dez) docentes, mais 9 (nove) funcionários, contando gestores e equipes de apoio (limpeza e cozinha) e auxiliar administrativo.

O imóvel do CEI Semear é alugado, portanto, é um CEI Conveniado Particular. O CEI Semear possui: 7 salas de vivências; 2 parques; 1 brinquedoteca; 1 refeitório; 1 sala de professores; uma sala da Coordenação Pedagógica; 1 sala da direção; cozinha; lavanderia; banheiros adulto e infantil.

A OSC responsável pelo CEI Semear, desde a sua fundação em 1998, mantém permanente serviço de orientação e de encaminhamentos junto à comunidade, contribuindo para diminuir a desinformação generalizada, quanto aos direitos e deveres de cada pessoa nos

¹⁷ Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_subprefeituras_do_munic%C3%ADpio_de_S%C3%A3o_Paulo >.

campos jurídico, social, político e comunitário. Inclui em suas atividades orientar onde, como e quando tirar documentos, solicitar cumprimento de direitos e denunciar abusos e desrespeitos civis. Apresenta-se solícita por planos, programas e projetos que atendam crianças, adolescentes, jovens e idosos, configurando-se como apoio social para as famílias que estão à margem da sociedade civil. Os dados na região de atuação da entidade mantenedora, indicam que há um percentual de 60% composto por famílias sem emprego ou de baixíssima renda, com pouca ou nenhuma assistência. As moradias são precárias e o aumento das áreas de risco é crescente¹⁹.

Conforme o quadro 4, apresenta agrupamentos, faixa etária, quantidades de bebês e crianças, funcionários do CEI Semear.

Quadro 4 — Atendimento no CEI Semear.

Agrupamento	Faixa etária	Nº de crianças	Funcionários
Berçário I	0 - 1 Ano	14	Docentes 10 Equipe Gestora 2 Equipe Cozinha 3 Equipe Limpeza 3 1 Aux. Adm.
Berçário II	1 Ano	17	
Mini Grupo I	2 Anos	46	
Mini Grupo II	3 Anos	46	
Total		123	19

Fonte: elaboração da pesquisadora.

A parceria entre a dupla gestora do CEI Semear é recente, foi iniciada em 2017, porém já possuíam experiência em gestão escolar, formação inicial em pedagogia, experiência em sala de aula. Apresento no quadro 5, uma síntese sobre a dupla gestora do CEI Semear:

Quadro 5 — Trajetória profissional da dupla gestora do CEI Semear

DUPLA CEI SEMEAR		
NOMES	AZALÉIA	MARGARIDA
FUNÇÃO	Coordenadora Pedagógica	Diretora de Escola
IDADE	38 anos	32 anos
GESTÃO ESCOLAR	<p>Em 2016 assume a Coordenação Pedagógica neste CEI.</p> <p>Foi Coordenadora Pedagógica de 2002 até 2005 na rede conveniada; Em 2005 abriu sociedade em escola particular; Em 2006 assume a direção na rede conveniada até 2014;</p> <p>Em 2014 ate 2016 foi Diretora de CEI conveniado em outra região;</p> <p>Já passou por 5 instituições diferentes.</p>	<p>Diretora de escola desde 2010, neste CEI desde 2017.</p> <p>Há 13 anos na instituição mantenedora que foi fundada em 1998 pela avó que contribuía com um trabalho social para a comunidade.</p>
FORMAÇÃO	<p>Concluiu a Pedagogia em 2000.</p> <p>Concluiu especialização em Gestão de Pessoas em 2013.</p>	<p>Concluiu a Pedagogia em 2009.</p> <p>Cursando especialização em Educação Infantil.</p>
TRAJETÓRI A DOCENTE	<p>Iniciou a carreira docente em 1998, ano em que iniciou a faculdade e começou a atuar em creches da rede conveniada ao SAS.</p>	<p>Trabalhou como PEI durante 1 ano em 2008 enquanto cursava a pedagogia.</p> <p>Na instituição também foi auxiliar de cozinha e professora de informática.</p>

Fonte: elaboração da pesquisadora.

A seguir cada gestoras narra sua trajetória na educação:

Escolhi a pedagogia não sei por que, porque eu nem sabia o que era a pedagogia. Eu tinha 17 para 18 anos e minha mãe me incentivou a fazer.

Eu estive em sala de aula de 1998 a 2000 na creche CST, que na época ainda era pela Secretária da Assistência Social (SAS). Eu tive que sair porque eu precisava fazer o estágio, que era no último ano da pedagogia, então neste período eu trabalhei na faculdade em 2001. Eu retornei para sala de aula e trabalhei na obra social do Padre, com a Su no berçário II durante 3 meses e isso em 2002, no final de abril fui convidada para ser coordenadora em outra creche, então trabalhei de coordenadora de 2002 a 2005. Eu e a Vâ abrimos uma sociedade de uma escola particular durante dois anos, mas não deu certo a nossa sociedade, porque só eu trabalhava, às vezes das 7 às 7 e como eu era mais nova e tinha menos experiência, trabalhava mais ganhava menos, não deu muito certo, mas somos amigas até hoje. Em 2006 eu voltei para creche porque antes de ser diretora aqui eu havia sido diretora em outro local e conhecido alguém, que era daqui que me falou que estavam precisando de diretora com experiência e o salário era maior, por isso eu acabei aceitando. Estou aqui, estou na pista !!!

Sou Coordenadora Pedagógica há quase dois anos nesta unidade.

Fui diretora de escola aqui, com a outra instituição de 2006 até 2014, e fiquei como diretora em outra unidade até 2016, aí eu vim para cá. Decidi voltar por conta de ser mais perto da minha residência, por isso eu aceitei a proposta da presidente em voltar. Tenho curso superior em pedagogia e pós-graduação em gestão de pessoas concluída em 2013.

(Coordenadora Pedagógica Azaléia)

Fiz a pedagogia, porque o trabalho da minha família na instituição envolvia a educação.

A creche que estou é conveniada com a prefeitura. A instituição foi fundada por minha avó, que não época iniciou um trabalho social com a comunidade, sem vínculo com a Educação nem com a prefeitura. Quando surgiu a possibilidade da parceria com a prefeitura na Educação, fazendo a abertura de creches, surgiu a necessidade de eu ter a pedagogia.

Eu ajudei a fazer algumas coisas na época, para iniciar a parceria como o plano de trabalho, o projeto piloto para inaugurar a creche, para fazer o convênio, mesmo sem ter a pedagogia. Somente tendo o ensino médio e juntamente com uma pessoa que tinha a pedagogia, sentei com ela no computador, foram dias e dias e ela trouxe um plano de trabalho de uma outra creche da zona leste, pra gente ter uma base.

Havia muita necessidade naquela região, que é a região do JD.

Não tinha creche conveniada ali, a única creche que tinha era direta, que é o CEI MJ. A primeira creche conveniada da nossa instituição, foi a Creche GR que hoje tem 14 anos de existência.

A minha avó era referência no bairro, porque ela tinha o trabalho voluntário, e tinha o trabalho com o MOVA na alfabetização de jovens e adultos, nós tínhamos uma sala de informática, onde eram promovidos cursos de informática para a comunidade, em computadores antigos, branco...Eu mesma dava formação com o curso que eu tinha de informática, eu passava pra comunidade.

Eu multiplicava aquele conhecimento que eu tinha, sem cobrar nada, era um trabalho extremamente social.

Tínhamos parceria com o posto de saúde, eu participei do Conselho Gestor do posto de saúde, minha vó me colocava e dizia, vamos lá votar... Porque tinha o Orçamento Participativo, nesta época votamos pela implantação do CEU P naquela região. A escola que enchia de água, lá no fundo do JVA, foi derrubada, porque ficava na beira de um rio, era a escola JdA. Ela foi derrubada e não existe mais, porque toda vez que chovia, enchia o rio e alagava a escola. Isso tudo foi votado no orçamento participativo, que acontecia na subprefeitura em algumas comunidades, então nós fomos nos envolvendo e crescendo junto com o trabalho. Eu cresci nesse meio, na época era adolescente, tinha 10 ou 12 e fui me criando na comunidade com esse trabalho comunitário e social.

Foi isso que me inspirou para estar na Educação. Minha experiência com Educação Infantil foi em 2008.

Eu fiquei em sala de aula, enquanto ainda cursava a pedagogia, o que era permitido na época e que era o meu caso.

(Diretora Margarida - CEI Semear)

32 Contexto da Gestão do CEI FLORESCER

O CEI Indireto Florescer, faz parte de uma Organização da Sociedade Civil, pessoa jurídica de direito privado, constituída por tempo indeterminado, sem fins lucrativos, de caráter organizacional, filantrópico, assistencial, promocional, recreativo e educacional. Não tem cunho político-partidário sua finalidade maior, é servir ao desenvolvimento humano,

tendo como fundamento e valor motriz, buscar sempre a harmonia entre o homem e a natureza, crente na constituição humana como ser aberto, considerada a face natural (animal) e ética (sociocultural); atendendo todos que a ela se dirigirem, independente de classe social, nacionalidade, sexo, raça, cor, ideologia ou concepção filosófica. Atualmente a Associação se destaca pela sua vigorosa ação, focada principalmente na Brasilândia.

O CEI Florescer atualmente, é responsável pelo atendimento de 180 bebês e crianças conforme o Quadro 6. São 16 docentes e 11 funcionários, contando gestores e equipes de apoio (limpeza, cozinha e outros).

Quadro 6 — Atendimento no CEI Semear.

AGRUPAMENTO	FAIXA ETÁRIA	Nº DE CRIANÇAS	FUNCIONÁRIOS
Berçário II	1 ano	60	Docentes 16 Equipe gestora 2 Equipe cozinha 3 Equipe limpeza 3 Aux. Administrativo 1 Vigia 1 Auxiliar de manutenção 1
Mini grupo I	2 anos	60	
Mini grupo II	3 anos	60	
Total		180	27

Fonte: elaboração da pesquisadora.

A parceria entre a dupla gestora do CEI Florescer, foi iniciada em 2015. A Diretora Rosa, já possuía experiência em Gestão Escolar, mas a Coordenadora Pedagógica Violeta iniciou na Gestão Escolar em 2015. O quadro 7, apresenta breve perfil da dupla gestora do CEI Florescer:

Quadro 7 — Trajetória profissional da dupla gestora do CEI Florescer.

DUPLA CEI FLORESCER		
NOME	VIOLETA	ROSA
FUNÇÃO	Coordenadora Pedagógica	Diretora de Escola
IDADE	32 anos	36 anos
GESTÃO ESCOLAR	Há 2 anos na função Atua na instituição desde 2009	15 anos na instituição Diretora neste CEI desde 01/11/2013. Foi Coordenadora Pedagógica durante 6 meses e Diretora em outro CEI da instituição.
FORMAÇÃO	Iniciou a Pedagogia em 2009; possui especialização em Psicopedagogia.	Concluiu a pedagogia em 2006 e a especialização em Psicopedagogia em 2010.

DUPLA CEI FLORESCER		
NOME	VIOLETA	ROSA
TRAJETÓRIA DOCENTE	Atuou como PEI neste CEI, antes trabalhou em escolas particulares, também como professora e na alfabetização de jovens adultos e ainda durante 3 anos no CCA da instituição.	Trabalhou em escola de Educação especial, ed. Infantil da rede particular, da rede conveniada Profº. MG II durante 5 anos.

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Em seguida deixamos espaço para a narrativa de suas trajetórias. Coordenação e Direção:

Coordenadora Violeta

Escolhi atuar na educação, por indicação de uma escola particular. Não tinha assim uma coisa relacionada somente à educação, mas porque eu gostava mesmo desta área.

A minha atuação começou mesmo em escolas particulares e alfabetização de jovens e adultos, até eu chegar na rede conveniada. Estou nesta instituição desde 2009, não nesta unidade, iniciei na nossa primeira unidade que é a Pianoro, no segundo semestre de 2009, assim quando eu comecei a pedagogia, eu iniciei como volante e trabalhei como volante 6 meses, depois eu fui para sala, iniciei no MG2 numa turma com 25 crianças. Era tudo muito novo, muita novidade, totalmente diferente de uma escola particular. Era outro mundo, então nadei e morri na praia, mas fui aprendendo bastante e depois passei para o berçário, fiquei no berçário, não, eu fiquei no MG 2 por 3 meses, depois eu saí e fui para o CCA, que também faz parte da nossa entidade, trabalhei lá três anos e depois vim para cá para esta unidade. Então eu fiquei um ano como professora e depois como coordenadora.

Diretora Rosa

A minha entrada na educação se deve a minha mãe, optei por fazer o magistério sem muito interesse na área da Educação. Eu fui porque era profissionalizante e a partir do momento que a gente vai se especializando ali no curso, no conhecimento, a gente vai aprendendo a gostar sobre, né! Mas a gente também não tinha muita informação, quando acabou o magistério, vai para onde? Faz o que? Vai para as escolas? Vai à DRE entregar currículo? Faz concurso? Nós não tínhamos muitas informações, então quando eu encerrei o magistério, eu fui entregar currículo nas escolas particulares, uma vez que os professores do magistério não davam muitas informações sobre qual o segmento a seguir, o que nós tínhamos que fazer.

Eu atuei numa primeira escola que era de inclusão, só que por ter bastante criança, com várias deficiências, todas juntas e não separados, não era pensado no acolhimento deles, era simplesmente um lugar onde cuidavam das crianças e eu acabei me frustrando, tanto pela gestão, quanto pela coordenadora e pelo modo como lidavam com os profissionais, então eu pedi minha demissão.

E aí eu fui atuar em outra escola particular, aproximadamente em 1999, na educação infantil, por ser próximo da minha residência e fui tendo alguns conhecimentos sobre o que era Jardim, Jardim I e pegando um pouquinho de prática. E aí eu fui convidada para trabalhar para Associação Amigos de Pianoro e eu aceitei, não porque o salário naquele momento fosse o maior, porque a gente recebia pouquíssimo, abaixo do piso ainda, mas a questão foi ser registrada, eu tinha esse fator que me impulsionava. Assim, iniciei no APN em 2001 e estou até hoje.

Eu participei da fase da transição das creches da assistência social para a educação em 2003, como professora, pelo que me recordo a associação sempre teve atuação de formação, desde quando eu entrei lá, nesse período de 2001 a 2003, quem mais

fazia formação conosco era o diretor e a antiga coordenadora, além do psicólogo Fer e a Hel, que também já estava nessa época. Nós recebíamos a formação deles, sobre a atuação com a criança. Eu não me recorro de formação para nós funcionários ou professores de DRE ou alguma outra questão, mas me recorro muito da associação fazendo a formação.

Na instituição eu iniciei na sala de Berçário I, mas acho que o meu timbre de voz não era compatível aos bebês, porque eu falo muito alto, e fiquei apenas duas semanas, até mesmo pela dinâmica da rotina, eu me lembro que eram 9 bebês para uma professora só, e eu não me adaptei ao berçário. A coordenadora também sentiu essa questão e me convidou para trabalhar com MiniGrupo II, com 25 alunos para uma professora, então neste período foi aonde eu ganhei a maior experiência, porque a dinâmica e o desenvolvimento deles comigo foi um ganho muito grande. Eu fiquei durante 5 anos com o MG II e gostava muito de atuar com eles.

Por volta de 2007, devido às dinâmicas da instituição, o diretor à época dispensou a coordenadora e me convidou para participar da Coordenação. A princípio eu gostava muito, eu tinha um interesse enorme de atuar na coordenação, porque apesar dos problemas pessoais que eu tive com a coordenadora, ela me ensinou muito também e a gente se espelha naquilo que é positivo, e a gente também gostaria de exercer da mesma forma. Como ela estava saindo da instituição eu iniciei, não foi fácil, porque quando você tem um modelo de coordenação, que você vai tentando reproduzir ao longo do tempo, você usa aquilo como referência, e depois vêm as cobranças que você enquanto professor não tem noção: são a questão de PPP, do planejamento, de leitura, de buscar mais conhecimento para equipe docente, a questão da família da Criança, coisa que enquanto professora, você está na sua sala de aula e não tem esta dimensão, da amplitude e por isso foi um pouco difícil essa adaptação, mas consegui e quando eu já tinha mais ou menos de 6 a 7 meses o diretor disse que ele iria se desligar e que eu iria assumir o lugar dele como diretora. Foi uma resistência, pois eu não queria, porque se na coordenação já era muita cobrança imagina na direção, cuidar dos funcionários como um todo, família, comunidade, mas não teve acordo, ele saiu e acabou me colocando na direção. Eu estava no CEI Nova Esperança Amigos de Pianoro e quando houve a possibilidade de a DRE convidar a nossa associação para ter mais uma unidade, eu fui remanejada para este CEI. Eu já conhecia bem o trabalho deles, para poder desenvolver aqui.

O CEI Florescer possui: 12 salas de vivências com banheiro Infantil; parque; área externa, 1 refeitório, 1 sala de professores, uma sala da Coordenação Pedagógica, uma sala da direção; cozinha; lavanderia; banheiro adulto.

A entidade mantenedora, mantém compromisso com a formação continuada dos gestores, em parcerias com outras instituições.

33 O Roteiro da Entrevista

A entrevista foi realizada individualmente com cada uma das gestoras, em horário e local marcado previamente. Utilizamos um aplicativo de celular, para gravar suas narrativas. As entrevistadas tomaram ciência antes de iniciarmos, do roteiro da entrevista dividido em 5 (cinco) blocos de perguntas¹⁸.

¹⁸ Respostas disponíveis em: <https://drive.google.com/file/d/1SfaZYi5hj20Hg9bwQ_DTmgxhoriY0vLW/view?usp=sharing>.

O primeiro bloco objetivou, caracterizar a trajetória profissional: preparo para a vida profissional; entrada no magistério; progressões ou regressões na carreira; e identificar avanços e retrocessos da formação continuada das gestoras das creches conveniadas. As perguntas foram as seguintes:

- Por que você escolheu atuar na Educação?
- Narre sua trajetória profissional, identificando posições ocupadas, datas, escola/empresas e os fatos mais relevantes.
- Que formações você se recorda de ter participado nos últimos anos?
- Comente um momento formativo (curso, palestra, formação, reunião, encontro) em sua trajetória profissional, que representou avanços em sua prática. Quando? Por quê?

O segundo bloco buscou levantar, o significado que atribuem ao profissional que atua na creche: com que intenção a sociedade precisa de profissionais de creche, memórias da docência, que significado atribuem a sua função:

- Como a sociedade vê o profissional de creche hoje?
- Como você vê o profissional de creche hoje?
- Durante quanto tempo você esteve na sala de aula? Quais aprendizagens desse tempo contribuem para sua atuação?
- Em sua opinião o que significa ser uma boa Diretora/Coordenadora Pedagógica?
- O que o seu trabalho significa para sua vida?

O terceiro versou sobre a atuação gestora, sobre o contexto escolar, sobre as condições em que atua, sobre os dilemas da ação profissional e objetivou, compreender o papel desempenhado pelas gestoras das creches conveniadas e o significado que dão as suas práticas.

- Qual seu papel no CEI?
- Como é sua rotina/prática no CEI?
- Quais são as suas principais responsabilidades no CEI?
- Quais são as suas contribuições, para que os profissionais aprimorem suas práticas?
- Quais os aspectos positivos do trabalho?

- Comente os principais problemas que você enfrenta em sua prática.
- Onde encontra subsídios para resolvê-los?
- Quais os aspectos negativos do seu trabalho?

O quarto bloco elencou, a impressão das gestoras sobre a formação continuada: conceito; atuação; dilemas; satisfação de ensinar e aprender; a surpresa diante do novo; a superação de desafios. As perguntas foram:

- O que você entende por formação continuada em serviço?
- Qual seu papel com relação à formação continuada no CEI?
- Quais as maiores dificuldades, frente à formação continuada do CEI?
- Existem momentos de sua rotina, que são destinados a estudo e reflexões sobre as ações desenvolvidas? Relate.

O quinto bloco objetivou que, as entrevistadas contribuíssem com metodologias e recursos para a Supervisão Escolar, colaborando com a formação continuada. Seguem as questões:

- Como você acredita que deveria ser a formação continuada dos gestores das creches conveniadas?
- Que temas você considera importante aprofundar, para aprimorar na sua prática cotidianamente?
- O que você considera essencial como metodologia em um momento formativo?
- Que sugestões você daria ao seu supervisor para os momentos formativos?

4 NECESSIDADES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE GESTORES DAS CRECHES CONVENIADAS

Sobre o que me apoio para fazer o que faço da maneira como faço e / ou pretendo fazer? “De onde vem minha inspiração, minhas aspirações e meus desejos”?

(JOSSO, 2006, p. 26)

Este capítulo tem o objetivo de apresentar, a análise dos dados coletados por meio da entrevista narrativa, iluminados pela história das creches e os referenciais teóricos, que sustentaram a pesquisa.

Apresentamos as evidências nas falas das gestoras que manifestam, provocam, revelam, indicam, testemunham e apontam as necessidades, desafios e possibilidades para uma proposta formativa a ser desenvolvida pela Supervisão Escolar, que contribua com as necessidades da Gestão Escolar dos CEIs/Creches Conveniados.

O quadro 8, apresenta a organização dos blocos para a análise:

Quadro 8 — Organização da entrevista para análise.

Análise	Blocos da Entrevista	Campo
Necessidades	Trajetória profissional e formativa; O profissional de creche;	Institucional
Desafios	A atuação da gestão escolar; A formação continuada;	Formação Continuada
Possibilidades	Metodologias de formação para gestores.	Gestão

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Para cada análise indicamos ações no campo instituição, campo gestão, campo formação continuada de acordo com as respostas da entrevista e articulação com o referencial teórico.

4.1 Necessidades

Entendemos como “Necessidade”, aquilo que é estritamente necessário, ou seja, que é indispensável, que é útil, que não se pode deixar de ter ou ser.

Necessidade é um substantivo feminino, que nomeia aquilo que é inevitável, imprescindível, fundamental, que tem grande importância, que deve ser feito ou cumprido por ação, imposição ou obrigação.

Sentir necessidade é precisar de algo, é carecer de, é sentir falta do que é necessário ou daquilo que é indispensável para, neste caso, o bom desenvolvimento do trabalho da equipe gestora do CEI/Creche Conveniada.

Para a análise das necessidades apresentadas pelas gestoras, utilizaremos dois blocos de perguntas que se referem à trajetória profissional, formativa e as impressões sobre ser profissional de creche.

O relato das entrevistadas acerca da escolha em atuar na Educação converge. Todas foram incentivadas e estimuladas por familiares e amigos, a realizar o curso que daria o título de docente. O início da vida profissional no curso de magistério ou pedagogia, é o marco representado em suas trajetórias para a escolha da profissão. Para as entrevistadas, a identificação com o campo da Educação, se deu no desenvolvimento da graduação e com a possibilidade de atuar como professora em creche, mesmo antes de concluir a Pedagogia.

No decorrer de 2001, durante as discussões sobre a transição, pensava-se também sobre a formação do ADI e essa questão foi direcionada pela Equipe de Educação Infantil da Diretoria de Orientação Técnica, atendendo às solicitações do Gabinete de SME. Era necessária uma formação inicial específica em nível médio, face a LDB 9394/96, que estabeleceu que a formação de docente para atuar na Educação Básica deveria ser em Nível Superior, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental a oferecida em Nível Médio, na modalidade Normal. Havia também o Plano Nacional de Educação, estabelecendo que todos os professores deveriam ter habilitação específica em Nível Médio (FRANCO, 2009, p. 84).

A Diretora Rosa se refere, além do estímulo da mãe, a escolha por fazer o curso de magistério, ao fato, de ser profissionalizante.

Segundo Smith (1999), a escolha de uma profissão está vinculada às afinidades, resultado das experiências, diante da posição que o sujeito tem na sociedade em que vive. Porém, a sua compreensão das escolhas profissionais, provenientes dos hábitos, usos e Educação, restringem as escolhas, impossibilitando a ascensão de uma classe à outra, fortalecendo a ideia de que o homem é resultado das suas experiências, restritas aos escassos acessos de uma classe, em contraponto ao privilégio de outra, com a falsa ideia burguesa de liberdade (liberalismo).

As escolhas destas profissionais, considerado o contexto social na qual estão inseridas, num país subdesenvolvido, refletem as realidades sociais existentes. Nenhuma escolha

independente das condições sociais, que em nosso país são desiguais. O Brasil é um país em que as escolhas são restritas a determinadas condições, sobretudo econômicas. Ter profissão é uma necessidade.

As trajetórias profissionais das gestoras, apresentam os caminhos trilhados por elas até a gestão escolar. Cada uma com suas particularidades, expressa avanços na carreira, busca por formação continuada, entaves na função ocupada hoje e a importância das interações na constituição da trajetória profissional.

A narrativa ou o relato de formação oferece possibilidades de compreensão sobre os modos que sujeito o que narra concebe o passado, o presente e, projeta seu futuro. As experiências da memória no processo de formação são fundamentais para compreender como se constituem os processos de aprendizagem docente. Desta forma, as implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória, expressas nos relatos, revelam aprendizagens da formação e sobre a profissão (SOUZA, 2007, p. 32).

Neste sentido, usei fazer um recorte nas trajetórias e para cada uma das gestoras, fiz destaques que observei como expressivos:

Era tudo muito novo, muita novidade, totalmente diferente de uma escola particular. Era outro mundo, então nadei e morri na praia, mas fui aprendendo bastante e depois passei para o berçário, fiquei no berçário, não, eu fiquei no MG 2 por 3 meses, depois eu saí e fui para o CCA, que também faz parte da nossa entidade, trabalhei lá três anos e depois vim para cá para esta unidade. Então eu fiquei um ano como professora e depois como coordenadora (Coordenadora Pedagógica Violeta – CEI Florescer).

A narrativa da Coordenadora Pedagógica Violeta, revela as dificuldades no início da carreira, as mudanças de uma rede para outra, como é o caso da rede particular e a rede pública. Indica também a progressão positiva na carreira docente.

O magistério é uma carreira constituída de várias etapas, desencadeadas por fatores vinculados ao modo de vida dos docentes e, portanto, às próprias condições das organizações de ensino: “O conhecimento de como se processa a carreira docente e de como se configura sua trajetória, abre um leque de opções para os projetos de formação continuada”. Alguns deles centram-se no desenvolvimento pessoal, ou seja, ético, político, cognitivo e afetivo dos docentes; outros atacam suas condições de trabalho; outros, ainda, tentam identificar os melhores suportes e apoios para, com base nas próprias escolas, propiciar aos professores oportunidades de desenvolvimento Profissional¹⁹.

¹⁹ O estudo encomendado pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC), Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros,

O Diretor disse que ele iria se desligar e que eu iria assumir o lugar dele como Diretora. Foi uma resistência, pois eu não queria porque se na coordenação já era muita cobrança imagina na direção, cuidar dos funcionários como um todo, família, comunidade, mas não teve acordo ele saiu e acabou me colocando na direção. Faço o meu melhor porque é o que está posto para mim (Diretora Rosa – CEIFlorescer).

A narrativa da Diretora Rosa, representa as responsabilidades de sua função, bem como a consciência que a mesma tem sobre elas. Analiso neste relato, a necessidade de estar atuante no mercado de trabalho, desempenhando a função com a qual se comprometeu, ainda que não seja a primeira opção.

O Diretor de Escola, é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola, portanto, necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos. Predominantemente, o Diretor assume a gestão geral da escola e especificamente, as funções administrativas relacionadas com o pessoal, com a parte financeira, com o prédio da escola e os recursos materiais, com a supervisão geral das obrigações de rotina do pessoal, relações com a comunidade, delegando a parte pedagógica ao Coordenador Pedagógico. O Diretor é o profissional com conhecimentos e habilidades para exercer liderança, iniciativa e assegurar práticas de trabalho em grupo, para assegurar a participação de educandos, especialistas, professores e pais no processo de tomadas de decisões e na solução de problemas (LIBÂNEO, 2001, p. 89).

Estou aqui, estou na pista! Sou Coordenadora Pedagógica há quase dois anos nesta unidade. Fui Diretora de escola aqui, com a outra instituição de 2006 até 2014 e fiquei como Diretora em outra unidade até 2016, aí eu vim para cá. Decidi voltar por conta de ser mais perto da minha residência, por isso eu aceitei a proposta da presidente em voltar (Coordenadora Pedagógica Azaléia – CEI Semear).

Nesta frase a entrevistada, a Coordenadora Pedagógica Azaléia, relata o que poderia ser considerado, como um retrocesso na carreira, sair da direção e ir para a Coordenação Pedagógica, porém revela uma escolha consciente, quanto à necessidade de qualidade de vida, uma vez que a mesma opta por trabalhar próximo a sua residência. O magistério é uma carreira constituída de várias etapas, desencadeadas por fatores vinculados ao modo de vida dos docentes.

identificou como se configuram as ações de formação continuada de professores em diferentes estados e municípios brasileiros, as modalidades por meio das quais elas são implementadas e os processos de monitoramento e avaliação. O estudo, de natureza qualitativa, foi feito em 19 Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, das cinco regiões do país. Relatório final/ 2011. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/relatorio_final_formacao_continuada.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.

A minha avó era referência no bairro, porque ela tinha o trabalho voluntário, e tinha o trabalho com o MOVA, na alfabetização de jovens e adultos, nós tínhamos uma sala de informática onde eram promovidos cursos de informática para a comunidade, em computadores antigos, branco... Eu mesma dava formação com o curso que eu tinha de informática na Data Byte, eu passava para a comunidade, sem cobrar nada, era um trabalho extremamente social. Tínhamos parceria com o posto de saúde, eu participei do Conselho Gestor do posto de saúde, minha vó me colocava e dizia, vamos lá votar. (Diretora Margarida – CEI Semear)

Analisando o recorte na trajetória da Diretora Margarida, destaco a importância da relação com o outro, das interações na constituição da trajetória. O vínculo com a avó, fez com que a Diretora Margarida não apenas escolhesse atuar na Educação, como também a levou a compreender a relevância social de seu trabalho. A troca de saberes e a interação se concretiza, como um momento de aprendizagem para todos os envolvidos

Com relação as memórias das gestoras sobre suas formações, foi possível constatar que, todas as gestoras cursaram ou cursam especialização na área da Educação, revelando que, entendem a formação continuada como necessária. As entrevistadas se referem às formações do DIPED/DRE e as formações desta supervisão, quando recordam suas últimas formações.

A formação continuada, também pode ser compreendida como um empreendimento de cunho pessoal, ligado ao percurso profissional do docente ou gestor, a sua trajetória profissional. Buscar por aprimoramento, aspirar ganhar novos conhecimentos, superar desafios, empreender mudanças no seu cotidiano²⁰.

Na análise desta proposição, os dados divergem com relação a formação das gestoras, no que se refere aos momentos formativos que vivenciam. A entidade mantenedora, responsável pelo CEI Florescer, da dupla Rosa e Violeta realiza parcerias sistemáticas com outras instituições de ensino, como PUC/SP, EMEFs vizinhas e institutos de Educação, para promover momentos formativos com a dupla gestora. Portanto, a dupla se refere à relevância dessas formações.

A Coordenadora Pedagógica Azaléia relata que, as formações de que participou no início da carreira, época em que as creches estavam sob responsabilidade da Assistência Social, foram fundamentais para sua carreira.

²⁰ O estudo encomendado pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC), Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros, identificou como se configuram as ações de formação continuada de professores em diferentes estados e municípios brasileiros, as modalidades por meio das quais elas são implementadas e os processos de monitoramento e avaliação. O estudo, de natureza qualitativa, foi feito em 19 Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, das cinco regiões do país. Relatório final/ 2011. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/relatorio_final_formacao_continuada.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.

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.

Alguns destaques nos relatos das gestoras:

As formações que foram feitas aqui em visita, porque trabalhávamos o individual do nosso espaço, das nossas deficiências aqui dentro. Isso contribuiu bastante o nosso conhecimento. Um olhar que às vezes eu não tenho aqui dentro, outra pessoa que vem de fora, consegue visualizar e fazer com que a gente reflita. Não para dizer que estava certo ou errado, mas propondo uma reflexão (Coordenadora Pedagógica Violeta – CEI Florescer).

As formações que tivemos com a Edna e com a Fran da EMEF Hernane, sobre questões pedagógicas também foram importante, até então nós nem sabíamos como elaborar um planejamento, quais referenciais buscar para o planejamento, fazíamos conforme havíamos apreendido no magistério, mas esta questão da busca do referencial foi importante foi um marco para mim, que eu poderia buscar atividades em revistas, livros e experiências de outras escolas (Diretora Rosa - CEI Florescer). Em 1998/99 os palestrantes, o pessoal do SAS, ofereciam momentos muito ricos. Por exemplo, no trabalho com o Referencial Curricular, foi uma sacudida, foi quando começamos a nos enxergar enquanto Educação. Estes momentos criaram em mim expectativas, me fizeram perceber que eu não poderia me acomodar, me ajudaram a olhar a criança de outro jeito. Mas eu acredito, que em todos os dias tem algo novo que contribui com a minha formação (Coordenadora Pedagógica Azaléia – CEI Semear).

Um dos momentos formativos mais significativos pra mim, foram os encontros que aconteceram com a Supervisão Escolar, trazendo documentos de orientação e fazendo com que os Diretores também estivessem a par dos documentos, que muitas vezes eram ofertadas formações somente para as coordenadoras, não chegavam até os Diretores diretamente (Diretora Margarida - CEI Semear).

Deste modo, analiso que, as formações que mais contribuíram com as práticas das gestoras, estavam atreladas as necessidades cotidianas da escola, embasado nos documentos normativos e planejamento educacional. Contavam a parceira de profissionais externos, ressignificando e contribuindo com as reflexões e ações da unidade escolar.

A narrativa das entrevistadas revela, que se sentem desprestigiadas pela sociedade com relação ao trabalho, que desenvolvem como profissionais na creche, por se tratar de crianças pequenas, como se as profissionais estivessem apenas cuidando das crianças.

As pessoas acham que os professores de creche não precisam ter estudo. A sociedade não vê a importância da Educação Infantil e do quanto à criança pode aprender e se desenvolver, nessa primeira etapa da vida, não consideram que é um trabalho tão sério, pensam que não ensinamos nada as crianças, como se fosse só cuidar (Diretora Margarida - CEI Semear).

A Diretora Rosa – CEI Florescer denuncia:

“A visibilidade para professores é maior em outros segmentos da Educação, que não a creche”!

A Coordenadora Pedagógica Azaléia - CEI Semear, acredita que:

“A sociedade nos vê como um facilitador do seu dia a dia, porque eles não enxergam como um profissional de Educação”.

A percepção que as entrevistadas têm, acerca da relevância que a sociedade imprime aos profissionais, que atuam no contexto das creches se justifica, uma vez que esse campo é permeado por questões ideológicas, culturais e históricas, que associam o trabalho desenvolvido nessas instituições ao do âmbito doméstico.

Anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, entre os critérios para a contratação de pessoal para atuar nas creches, estavam a experiência prévia de cuidado com crianças; a pouca escolaridade não era problema. Isso combinado ao desconhecimento, acerca das potencialidades de aprendizagens de bebês e crianças sustentavam a concepção de creche, como um espaço de guarda e não de Educação.

Analisando a recente transição das creches para o SAS, num total de 15 anos, se faz necessário um esforço, uma autossuperação, para que o cenário social no qual este profissional está inserido, seja modificado.

As entrevistadas apontam, a importância do professor de creche, dada as responsabilidades e a relevância das aprendizagens, que promovem aos pequenos nesta etapa da vida. Porém, acreditam que as docentes não percebem sua importância nesse processo. Neste sentido, é possível que a visão de algumas educadoras, também esteja atrelada à antiga concepção de creche, citada acima.

Dou destaque a narrativa da Diretora Margarida - CEI Semear e sua consciência, acerca da Educação enquanto direito do educando:

“As crianças não estão aqui somente porque a mãe precisa trabalhar, mas pelo direito da criança de aprender e se desenvolver como um todo (Diretora Margarida- CEI Semear)”.

As gestoras apontam que, compreendem melhor os desafios enfrentados pelas professoras, tendo em vista que já estiveram na sala de aula. Suas aprendizagens neste período revelam: conhecimentos pedagógicos, relação interpessoal e a relação do professor com o educando.

Eu vejo que o professor pode proporcionar a criança, pode ser autora daquela aprendizagem dela e que eles têm muito que aprender. Eu acho que o professor tem que ter paciência, porque muitas vezes nós somos muito agitados, a criança tem a resposta, mas não sabe como ainda, porque ela está descobrindo e eu como professor

já quero dar a resposta, atropelar passar por cima daquilo que a criança vai me apresentar (Coordenadora Pedagógica Violeta – CEI Florescer).

Eu acredito que tudo que eu aprendi, durante o tempo de sala de aula, me ajuda a compreender as dificuldades que as professoras têm e conduzir de uma melhor forma, porque eu tive a vivência, também da organização do tempo, dos espaços, das dificuldades com os pais e mesmo da didática em sala de aula, o que eles precisam e como a gente aprimora o nosso olhar né, porque não é fácil um coordenador que nunca ficou na sala de aula trabalhar e ensinar um professor (Coordenadora Pedagógica Azaléia – CEI Semear).

A Coordenação Pedagógica tem como principal atribuição, à assistência pedagógica e didática aos professores para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas, às necessidades educacionais dos educandos (LIBÂNEO, 2001).

No que se refere a ter uma boa atuação profissional, as entrevistadas versam sobre humanização, no sentido de ser compreensivo, flexível, trabalhar em equipe, estar disposto a aprender e subsidiar as necessidades do professor e da criança.

Emocionada, relata que hoje consegue ver o outro, como gostaria de ser vista: Fui aprendendo que eu precisava mais ouvir do que falar, porque teve esse outro lado de me aproximar deles de estar junto, se referindo aos profissionais e as famílias das crianças (Diretora Rosa – CEI Florescer).

Eu penso que para isso eu preciso estar disposta a pesquisar, a ler, a me formar, para que eu possa fazer um bom trabalho. Não posso ter como base somente eu (Coordenadora Pedagógica Violeta– CEI Florescer).

Um bom Coordenador Pedagógico, saber lidar com os problemas, ter jogo de cintura, proatividade, vestir a camisa da instituição, defendê-la até o último e levar a equipe junto (Coordenadora Pedagógica Azaléia – CEI Semear).

Uma boa Diretora deve ser organizada, justa e saber desempenhar seu papel, estar aberto a aprender (Diretora Margarida – CEI Semear).

O termo gestor por vezes, é confundido com administrador. Administrar se refere as tarefas de gerir, organizar, dirigir, tomar decisões. Entendemos que, a administração escolar se realiza no contexto de uma organização.

Organizar [...] é bem-dispor elementos (coisas e pessoas) dentro de condições operativas (modo de fazer) que conduzem a fins determinados. Administrar é regular tudo isso, demarcando esferas de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, a fim de que não perca a coesão do trabalho (LOURENÇO FILHO, 1976, apud LIBÂNEO, 2001, p. 77).

A última análise, desse primeiro montante de perguntas se refere a satisfação com o trabalho e perguntamos: O que o seu trabalho significa para sua vida?

Das 4 (quarto) entrevistadas, 3 (três) apontaram, que se sentem satisfeitas no papel que desempenham, que não se imaginam em outra atividade profissional, que se sentem úteis em poder contribuir com os professores e que, o papel representa progressão na carreira.

Porém, 1 (uma) disse que preferiria lidar somente com o pedagógico:

Para ser sincera com a responsabilidade que nós temos, enquanto Diretores, eu gostaria de ser Coordenadora Pedagógica, porque eu gosto muito do pedagógico, eu estou na direção e faço o meu melhor porque é o que está posto para mim, é o que eu tenho que executar, não é uma opção, se eu estiver aqui farei o melhor, mas não é um desejo de vida estar na direção (Diretora Rosa – CEI Florescer).

O relatório de Formação Continuada de Professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros, considera que a Formação Continuada é central para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e faz parte de um projeto pessoal, como uma escolha necessária, para que se possa dar significado e valor à atividade docente.

Neste relatório apontamos que, no campo da formação continuada do sujeito na gestão, deve considerar como necessário a ser discutido, refletido, embasada as seguintes necessidades, de acordo com o Quadro 9:

Quadro 9 — Análise das necessidades

CAMPO FORMAÇÃO	CAMPO INSTITUCIONAL	CAMPO GESTÃO
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Necessidade de uma profissão e um emprego; ➤ Necessidade de se relacionar e interagir com outros profissionais da área; ➤ Necessidade de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos, relacionadas com o pessoal; ➤ Necessidade da formação continuada baseada nas documentações normativas, planejamento e realidade de cada unidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Necessidade de qualidade de vida; ➤ Necessidade de uma progressão positiva na carreira; ➤ Necessidade de rotina ➤ Necessidade da formação continuada proposta pela entidade mantenedora; ➤ Necessidade da formação continuada desde o início da carreira; ➤ Necessidade de colaborar para que a creche seja compreendida, como espaço educativo de 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Necessidade de compreender as responsabilidades inerentes ao cargo; ➤ Necessidade de relacionar-se bem com a comunidade, ➤ Necessidade de delegar a parte pedagógica ao coordenador pedagógico. ➤ Necessidade de exercer liderança e iniciativa; ➤ Necessidade de assegurar práticas de trabalho em grupo; ➤ Necessidade de assegurar a participação

CAMPO FORMAÇÃO	CAMPO INSTITUCIONAL	CAMPO GESTÃO
	<p>vivências da infância;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Necessidade de reconhecer a creche como um direito dos alunos; 	<p>de alunos, especialistas, professores e pais no processo de tomadas de decisões e na solução de problemas;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Necessidade de contribuir para que o professor entenda seu valor; <p>Necessidade de conseguir se colocar no lugar do outro;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Necessidade de contribuir com as crianças em aprendizagens relevantes; ➤ Necessidade de ter paciência; ➤ Necessidade de compreender as dificuldades que as professoras; ➤ Necessidade de dar assistência pedagógica e didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível); ➤ Necessidade de trabalhar em equipe; ➤ Necessidade de estar disposto a aprender; ➤ Necessidade de mais ouvir do que falar; ➤ Necessidade de bem-dispor elementos (coisas e pessoas) dentro de condições operativas (modo de fazer), que conduzam a fins determinados.

42 Desafios

Entendemos como desafiador, a ocasião ou grande obstáculo que deve ser ultrapassado. O ato de instigar alguém para que realize alguma coisa, em geral, além de suas competências ou habilidades. Essa ideia nos remete a boas e quem sabe inovadoras estratégias, planejamentos e avaliações. É a qualidade do que incita, discorda e provoca. É a situação em que há necessidade de realização de algo difícil.

Neste subcapítulo a análise irá se referir aos desafios das duplas gestoras, sendo assim, CEI Semear e CEI Florescer. Sobre o papel que desempenham no CEI, as duplas divergem sobre suas atuações:

A dupla do CEI Florescer se refere ao papel que desenvolve como um processo formativo e pedagógico:

Meu principal papel como Coordenadora Pedagógica no CEI, é a formação dos Professores. A primeira pessoa que estimula sou eu, enquanto coordenadora, então não adianta eu exigir, se eu própria não dou subsídio para que o meu professor possa evoluir (Coordenadora Pedagógica Violeta– CEI Florescer).

Meu papel na unidade seria de cunho administrativo e burocrático né, mas a Associação tem um perfil que torna diferente, onde os Diretores têm que estar aproximados com a coordenação e com os professores, como um todo então é um processo formativo e pedagógico (Diretora Rosa – CEI Florescer).

A dupla do CEI Semear, apresenta certa disparidade:

Faço o meu papel e muito mais. Porque hoje, eu acredito que a instituição vê o papel do Coordenador Pedagógico, como um professor volante em alguns momentos. Acaba não sobrando tempo para fazer o que era de fato necessário. O meu papel aqui como coordenadora, é a responsabilidade de abrir o prédio, cumprir os horários, fazer as professoras seguirem a rotina, observar os almoços, atender o telefone, fazer inscrição, fazer matrícula, de tudo, eu faço de tudo enquanto coordenadora (Coordenadora Pedagógica Azaléia - CEI Semear).

Programar práticas alternativas de organização e gestão da escola, depende bastante da atuação da direção, da Coordenação Pedagógica, da Supervisão Escolar e da entidade mantenedora. É importante, que as atribuições de cada profissional sejam claras e bem definidas, para o bom fluxo das ações.

Ao narrar como atuam cotidianamente, a dupla do CEI Semear aponta, que ainda não conseguiu definir uma rotina.

Minha rotina como Diretora é corrida e me exige muito, porque tudo acontece ao mesmo tempo. Tenho que estar atenta se o arroz foi colocado no fogo na hora certa,

se ele vai ser servido em uma temperatura adequada, acompanhar se a equipe do operacional foi limpar a sala de aula, enquanto as crianças estão no parque para que quando eles voltarem esteja tudo organizado, na parte de documentação administrativa estar atenta aos prazos. Desde o burocrático até o prático da creche. É uma rotina bastante agitada (Diretora Margarida - CEI Semear).

A dupla do CEI Florescer conseguiu estabelecer sua rotina de trabalho, dentro de um planejamento. Elas narram que, antes eram engolidas pela rotina e que hoje entendem que têm a necessidade de tirar certos momentos. Dessa forma conseguem planejar juntas e resolver certas dificuldades.

Às segundas-feiras eu aproveito para pesquisar algumas coisas e ler algumas coisas. Alguns dias são destinados para a formação do professor, então eles vêm até a minha sala. Eu sempre deixo um período da tarde, para aquele momento em que eu precise conversar com algum professor, para dar alguma orientação ou algo específico, se for necessário participar dos Campos de experiência observando, as vezes pela manhã e à tarde às vezes, faço também a saída, participo do jantar, pego as ocorrências do período da tarde e faço a organização das crianças para ir embora (Coordenadora Pedagógica Violeta - CEI Florescer).

Geralmente eu acompanho o planejamento com a coordenadora, nós temos um momento que planejamos juntas as dificuldades que ela tem ou que eu preciso que a equipe avance um pouco mais. A gente acompanha questões de sala, acompanha questões da alimentação da criança, para ver qual a necessidade que a gente precisa estar informando as famílias, não só de alimentação, mas as questões de subsídios a questão da vulnerabilidade social, para encaminhar para algum órgão. Temos o momento para estudo que não tirávamos, porque antes a gente era engolida pela rotina (Diretora Rosa - CEI Florescer).

Libâneo (2001, p. 78) denomina gestão: “[...] o processo de tomada de decisões, a direção e controle dessas decisões para que as instituições escolares funcionem e realizem seus objetivos”. Os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar, caracterizam esta ação. São os procedimentos para atingir os objetivos da organização: Prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula; Prover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e a avaliação desta participação, tendo como referências os objetivos de aprendizagem; Garantir a execução de propostas que promovam a aprendizagem de todos os educandos.

Predominantemente o Diretor assume a gestão geral da escola e especificamente, as funções administrativas relacionadas com o pessoal, neste sentido contribuir para que a equipe consiga se organizar e sistematizar algumas ações, como a rotina de trabalho, a clareza quanto as tarefas, os prazos, as urgências é imprescindível, para o bom andamento das atividades na creche. Uma rotina elaborada coletivamente, garantiria a participação dos envolvidos, quanto as compreensões de seu papel, bem como enriqueceria as ações na escola.

Quando perguntadas, acerca de suas principais responsabilidades na creche, as gestoras convergem sobre a formação e a aprendizagem.

A principal responsabilidade do Coordenador Pedagógico é garantir o bem-estar da criança...Depois vem a formação do professor, os encaminhamentos... CEI Semear.

Uma das principais responsabilidades do Diretor, é garantir o bom atendimento da criança, garantir a segurança e a integridade das crianças, o principal é isso, Garantir ao funcionário ao profissional um bom suporte, para ele realizar o trabalho dele, a formação com os professores, essa responsabilidade de fazer com que o professor tenha esse estímulo e seja dinâmico é bastante complicado, difícil. (Diretora Margarida - CEI Semear).

É zelar pela formação, pelo estudo e pela qualidade daquele ambiente, garantir a segurança e a integridade das crianças (Coordenadora Pedagógica Azaléia - CEI Florescer).

Analisamos que, o significado que as gestoras atribuem ao seu fazer cotidiano, se refere a garantir o bem-estar das crianças, sua segurança, é o que atribuem a sua função diariamente.

As autoras do relatório da Fundação Carlos Chagas (FCC) e Fundação Victor Civita (FVC) Formação Continuada de Professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros, chamam a atenção para outras dimensões importantes do magistério:

A primeira implica preocupar-se genuinamente com o bem-estar e o desenvolvimento dos educandos. A segunda dimensão indica que só a reflexão não basta para construir um bom professor: ele precisa aprender a refletir de maneira crítica sobre si mesmo, sobre a profissão e sobre seus educandos para poder lutar melhor, na escola e fora dela, pela construção do futuro almejado. A terceira dimensão trata o envolvimento emocional, e indica ser central recuperar a alegria de ensinar e aprender, a surpresa diante do novo, a satisfação por conseguir enfrentar novos desafios e por superar conflitos, sentimentos que foram, aparentemente, excluídos da escola, deixando em seu lugar a angústia, a ansiedade e a frustração (FCC²¹, 2012, p.13).

As autoras afirmam que, essas dimensões não devem ser tratadas isoladamente, mas em conjunto. Todas precisam receber um tratamento integrado em programas de formação

²¹ O estudo encomendado pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC), Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros, identificou como se configuram as ações de formação continuada de professores em diferentes estados e municípios brasileiros, as modalidades por meio das quais elas são implementadas e os processos de monitoramento e avaliação. O estudo, de natureza qualitativa, foi feito em 19 Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, das cinco regiões do país. Relatório final/ 2011. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/relatorio_final_formacao_continuada.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.

continuada de docentes, para que professores e educandos possam aprender continuamente nas escolas, com contentamento e criatividade. Neste processo incluímos a gestão escolar.

Sobre suas contribuições, para que os profissionais aprimorem suas práticas, as gestoras revelam:

Fazemos a formação continuada com os professores, seja a uma hora na semana ou na parada pedagógica (Coordenadora Pedagógica Violeta - CEI Florescer).

É que em todas as formações, que eu enquanto Diretora receber, eu tenho que transmitir para as professoras, temos que pensar na questão do profissional de como ele está se sentindo, às vezes fazemos algumas práticas em que as professoras teriam que estar fazendo com as crianças, então a gente faz com o professor, para que ele entenda que é importante para as crianças, a questão do lúdico também como professor, para que ela se torne presente na prática com a criança (Diretora Rosa - CEI Florescer).

Para contribuir com os professores, deve dividir o seu saber, dividir a prática que ele teve, trazer novidades, porque nós temos muitas dificuldades de ter novidades em formação eu pesquiso bastante e às vezes, vem um tema ou surge alguma coisa que não tenho domínio ou nunca ouvi falar, então eu vou atrás busco, trago eu acho que essas contribuições são importantes, já que a nossa verba é limitado e não dá para trazer uma pessoa especialista em x assunto, o que seria muito bom, então a gente vai lá e busca e traz (Coordenadora Pedagógica Azaléia - CEI Semear).

Meu papel como Diretora na formação continuada dos CEI, é buscar parcerias para que elas tenham acesso às informações, através da Coordenação. A gente busca recursos, a gente cobra a entidade responsável pela formação, para que traga pessoas de fora, para ter esses momentos de formações, busca na DRE o que tem de novo que nós podemos estar trazendo para nossa equipe, como nós podemos estar fazendo a nossa formação (Diretora Margarida - CEI Semear).

Os programas de formação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), tem o Coordenador Pedagógico como foco da formação. Esse profissional é que estabelece a conexão entre as ações da SME/SP e da Diretoria Regional de Educação (DRE) com o espaço da escola. A DRE Freguesia do Ó/Brasilândia, promove formações esporádicas com os Coordenadores Pedagógicos da rede de creches conveniadas.

O Coordenador Pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico e didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino. O papel do coordenador é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo, mediante procedimentos de reflexão e investigação (LIBÂNEO, 2011, p. 183).

Quando perguntamos sobre os aspectos positivos do trabalho, as gestoras convergem ao se remeter ao reconhecimento do trabalho que desenvolvem, seja por parte dos professores, da comunidade ou das crianças. Revelam que, atitudes de carinho e respeito da equipe, são fundamentais e ainda apontam:

Compartilhar o saber. É poder subsidiar algumas situações e eu nunca vou sozinha, pois eu sempre tenho algo junto comigo, eu levo alguma coisa que eu aprendi, para que eu possa ajudar um professor ou uma criança (Coordenadora Pedagógica Violeta - CEI Florescer).

O reconhecimento dessa parte de dizer, olha eu quero essa escola porque eu ouço falar muito bem desses profissionais que atuam, do Diretor, da coordenadora que nos acolhe muito bem, as crianças também, estão esses aspectos engrandecem, são aspectos positivos, o carinho com que a equipe transmite para você, o acolhimento que eu tenho da equipe, da família, das crianças (Diretora Rosa - CEI Florescer).

Está nas experiências que dão certo! Com os horários, com a rotina, com as formações. A gente vai tentando e quando a gente vê que deu certo, é positivo. (Coordenadora Pedagógica Azaléia - CEI Semear).

É esse carinho espontâneo das crianças até das mães que têm carinho. Esse reconhecimento da comunidade, os agradecimentos, a gente acaba contribuindo com a comunidade, trazendo informação e instruindo a comunidade, através do atendimento às crianças, a gente acaba fazendo uma formação sendo essa parceria nesse diálogo com a comunidade (Diretora Margarida - CEI Semear).

Segundo Libâneo (2001, p. 176), a área de ação que se refere às relações entre a Escola e o ambiente externo, tem por objetivo, estender a ação educativa da escola até onde for possível e adequado e, ao mesmo tempo, buscar cooperação e apoio das diferentes instituições civis, sociais e culturais, que possam contribuir para o aprimoramento das atividades de ensino e Educação dos educandos. Em especial, espera-se que, os pais participem ativamente da gestão da escola, mediante canais de participação bem definidos. A participação dos pais e de organizações da comunidade na escola, supõe uma definição clara das formas de participação. São distintas as responsabilidades e tarefas dos profissionais da escola (direção, professores e funcionários), daquelas dos pais e instituições da comunidade. As formas de participação da comunidade devem estar subordinadas aos objetivos e tarefas da escola, à observância de certas normas e diretrizes próprias da instituição escolar.

A próxima análise elencou a impressão das gestoras, sobre os principais problemas, aspectos negativos da prática e como encontram subsídios para resolvê-los. As respostas convergem, pois, os problemas citados se referem a relação interpessoal entre a gestão, com a entidade mantenedora e com os profissionais do CEI:

O que é bastante complicado, é a aceitação do professor, eu acho que o professor desvaloriza um pouco o Coordenador Pedagógico, que se o coordenador esqueceu alguma coisinha, aquilo é muito ressaltado, mas quando faz alguma coisa que ajuda, que auxilia isso não é visto. Todo o problema que enfrento como Coordenadora Pedagógica, eu divido muito com a minha Diretora. Conversamos tudo aquilo que nós vamos falar ou passar para um professor, o que vamos trabalhar. Nós sentamos juntas e conversamos, para processar essas informações. Nós tiramos dos documentos, então antes de dar qualquer tipo de resposta eu pesquiso primeiro, eu acho importante que eu tenho dados subsídios para eu poder fazer com que aquela professora entenda, faz com que aquela professora reflita um pouco mais. Não é uma imposição, é um estudo e uma reflexão que nós temos que fazer (Coordenadora Pedagógica Violeta - CEI Florescer).

Com as famílias nós temos poucos problemas, que a gente consegue resolver tanto com orientação da supervisão e também com auxílio do colegiado da associação [...] ter a maior clareza e a melhor comunicação possível, para que todos saibam o que está acontecendo é importante [...], os maiores problemas são de ordem profissional, a questão de requerer melhores salários, a diminuição da carga horária, a insatisfação com a rotina de trabalho e que às vezes acaba descontando na sua atuação com a criança [...]. Ter que exigir o que é de competência do professor e que ele não quer essa responsabilidade, ele não quer assumir a questão, então eu enxergo isso como um problema, como um fator que dificulta o desenvolvimento da rotina [...]. Aqui na escola a gente faz uma avaliação de desempenho, chama esse profissional para que ele reflita sobre a sua ação [...], o que levou ele estar trabalhando daquela forma, porque ele agiu daquele modo com a criança ou com outro profissional ou com a família ou com a coordenação ou com a própria direção. Estabelecemos o diálogo, para chegar ao consenso, essa é uma orientação da associação, caso não chegue a um consenso, aí a associação intervém com relação ao profissional, com relação as crianças a supervisão e a DRE acaba nos amparando (Diretora Rosa- CEI Florescer).

A parte negativa do trabalho, é fazer o que não é nosso e ser cobrado por isso. Porque alguém deixou de fazer ou pelo próprio acúmulo de tarefas o foco se perde e não fazemos nada 100%, fica tudo pela metade. Eu faço uma orientação e a direção faz outra, essa falta de comunicação é um problema. Eu não tenho acesso ao e-mail da creche. É muito chato, porque não existe uma competição, mas uma união para o trabalho fluir. Ninguém pode ser uma ameaça. Isso deixa o ambiente pesado. Isso fica ruim até para os pais, se eu falo uma coisa é no meio do caminho, outra pessoa diz outra coisa, parece que o nosso trabalho é uma bagunça (Coordenadora Pedagógica Azaléia - CEI Semear).

Existem conflitos com as equipes e os funcionários. Eu tenho que ser ética, profissional, conversar, manter o profissional motivado com compromisso, levando a perceber sua responsabilidade e sua importância na escola. Acho que a maior dificuldade é isso, você trabalhar com o ser humano, e o fazer entender que ele tem que fazer o papel dele e ele sabe, que tem que fazer o papel dele, mas ele não entendeu ainda e ele precisa executar o trabalho dele e às vezes trabalhar isso no ser humano é o mais difícil. Os profissionais são pouco valorizados nas diversas esferas, em especial na formação continuada. O Diretor precisa de formação (Diretora Margarida - CEI Semear).

Para compreendermos melhor essas afirmações das gestoras, vamos nos apoiar em dois conceitos citados por Libâneo, (2001, p. 63):

[...] a profissionalização e o profissionalismo. A Profissionalização refere-se as condições ideais que venham garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão).

O profissionalismo refere-se ao desempenho competente e compromissado dos deveres e responsabilidades, que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político, expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional. Na prática, isso significa domínio da matéria e dos métodos de ensino, dedicação ao trabalho, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, respeito à cultura de origem dos

educandos, assiduidade, rigor no trabalho e na condução das aulas, compromisso com um projeto político democrático. Estes conceitos se complementam: Um professor profissionalmente despreparado, recebendo salário baixo, trabalhando em precárias condições, em extensa jornada de trabalho, terá dificuldades de atuar com profissionalismo. Por isso, a construção e o fortalecimento das identidades profissionais, precisam fazer parte do currículo e das práticas de formação continuada, investindo no desenvolvimento pessoal e profissional no contexto de trabalho. A formação continuada apresenta-se como requisito essencial, para a melhoria da qualificação profissional, essencial para a profissionalização.

Ainda, segundo o autor, a organização e os processos de gestão, diferem segundo a concepção que se tenha dos objetivos da educação, em relação a sociedade e à formação de educandos. Numa concepção tecnicista de escola, a direção é centralizada numa pessoa, as decisões vêm de cima para baixo, bastando cumprir um plano previamente elaborado sem a participação dos professores, do especialista e usuários da escola. Na concepção democrática participativa, o processo de tomada de decisão se dá coletivamente, participativamente. É importante analisar se a direção está centrada no indivíduo ou no coletivo.

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento dos profissionais e usuários, no processo de tomada de decisão sobre o funcionamento da organização escolar, proporcionando um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e sua dinâmica. As relações da escola com a comunidade, favorecem uma aproximação maior entre professores, educandos e pais.

A gestão democrática do ensino público está respaldada pelos Artigos 205 e 206 da Constituição Federal Brasileira de 1988, pelo Artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069 de 1990) e pelos artigos 3º, 13º e 14º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394 de 1996).

O CEI conveniado, faz parte de uma rede de serviços públicos locais, portanto, tem papel no desenvolvimento local. Deve buscar a ação comunitária de forma a envolver os cidadãos, tornando-os capazes de se comprometer de fato com o desenvolvimento social, cultural e econômico sustentável do território em que se encontram. Entendendo a unidade educacional, como parceira e o território e a comunidade como fontes de conhecimento.

É importante entender que, os educandos, independente da faixa etária, são sujeitos que devem ter suas histórias valorizadas. Os recursos públicos devem estar a serviço disso. É preciso pensar qual o papel do CEI, não somente como parceira do poder público, mas como parceira de um território, de uma comunidade e certamente parceiro da Infância.

No que diz respeito às relações intersetoriais (saúde, cultura, esporte, assistência social) é preciso pensar que as pessoas atendidas, são os mesmos participantes. O desafio é integrar esses serviços em ação conjunta, contribuindo de forma significativa com a vida dessas pessoas²³. E neste sentido, tamanha a importância da gestão democrática, da noção de participação e pertencimento àquela realidade desde a Infância.

No que se refere à formação continuada em serviço, as gestoras convergem, dizendo ser de suma importância, pois é um modo de refletir o trabalho, a prática, evoluir, conhecer novos conteúdos. É o momento que despertam para outros horizontes e também, para novos pensamentos. E revelam os desafios que encontram nesse processo:

Acredito que a formação continuada em serviço, vai além do Coordenador Pedagógico, nós precisávamos ter o apoio de um profissional que vem de fora, que traz um tema, uma palestra, nem tanto para vir aqui e falar sobre o brincar, mas sobre coisas da atualidade, temas da Educação um bate-papo a formação não pode depender só do Coordenador Pedagógico, ele também precisa de formação e se o profissional não puder vir até escola, o coordenador poderia ir até os locais fazer cursos, tentar coisas novas. Seria o ideal para uma formação (Coordenadora Pedagógica Azaléia - CEI Semear).

Às vezes você promove a formação e o professor não dá muita importância. A formação continuada é um modo de eu refletir o meu trabalho, precisamos evoluir e proporcionar que as nossas crianças também possam evoluir (Diretora Margarida - CEI Semear).

Quando a gente tem oportunidade de ir para a formação, conhecer novos conteúdos ou até mesmo de refletir sobre a nossa prática, ela é muito importante porque nosso olhar dentro da escola está muito acostumado, abrir o espaço e a fechar o espaço, quando nós temos uma formação, que algo faz a gente refletir sobre a nossa rotina a gente faz também a melhora daquela prática dentro do espaço a gente pode oportunizar e potencializar as ações da professora, as nossas ações de um todo, por isso é de suma importância (Diretora Rosa - CEI Florescer).

Perguntamos as gestoras, qual seu papel com relação à formação continuada no CEI. A análise contribuirá com questões desafiadoras no papel do gestor, frente à formação continuada.

Nós fazemos a formação continuada eu e a Diretora, a gente senta e conversa sobre o que a gente vai fazer, sobre a formação continuada dos professores. A gente senta e estuda pra ver como a gente pode aplicar da melhor forma possível, uma forma que seja dinâmica. Eu acho que a formação tem que ser interessante para o outro, pode ser importante para mim, mas para os outros não (CEI Florescer).

Como faço para aproximar o professor de um conhecimento? É possível transmitir conhecimento? Que constatações e/ou observações fazemos do cotidiano, que nos levam a definir a temática da formação de maneira que ela seja interessante para o outro? Os adultos aprendem da mesma maneira que as crianças? Questões surgem para a pesquisadora...

Então eu acho, que a formação continuada ela tem que ter situações novas, que venham acrescentar na nossa atuação do profissional, então como nós fazemos, nós discutimos aquilo que nós vamos trabalhar. São questões do cotidiano, analisando alguns casos (CEI Semear).

No ano passado, eu disse para as professoras que apresentassem os temas que queriam abordar ao longo do ano nas paradas, elas não apresentaram nada, então eu comecei a observar as dificuldades do dia a dia, por exemplo, dificuldades com mordida, desfralde, relação interpessoal entre as professoras. Geralmente eu pesquiso na internet, pergunto para outras colegas coordenadoras e encaminhado (CEI Semear).

Meu papel é buscar parcerias, o que tem de novo que nós podemos estar trazendo para nossa equipe, como nós podemos estar fazendo a nossa formação (CEI Semear).

E outras questões desafiadoras...O que aceitamos como inovação? O cotidiano pode ser inovador? É possível que eu tenha conhecimento real sobre minhas necessidades de aprendizagem? Como avaliamos isso? Qual o roteiro de observação identifica as necessidades dos professores? É possível estabelecer parcerias internas com os próprios professores?

Os resultados alcançados pela pesquisa de Bueno (2007, p. 108) revelam que, para se ter avanços com os processos de formação continua em serviço, é importante que os responsáveis pela Educação Infantil no município, sejam preparados para atuarem como formadores de suas equipes, pois é imprescindível que primeiro as concepções dos dirigentes sejam renovadas, para que então possa haver exigências dos profissionais, que lidam diretamente com as crianças.

As equipes gestoras das escolas têm um papel decisivo, no desenvolvimento da formação continuada em serviço dos professores: coordenando reuniões de grupos de estudo, monitorando e dinamizando o projeto pedagógico, auxiliando na avaliação da organização escolar e no rendimento dos educandos, trazendo materiais e propostas inovadoras, tendo como parâmetro a própria instituição, acompanhando as atividades, prestando assistência na utilização de novos recursos tecnológicos, entre outros. Nas creches analisadas, em que a dupla gestora reconhecia seu papel formativo, as ações desta supervisão observavam a insistência do grupo em alcançar o protagonismo da criança, para além do discurso. Deixar de ser escolarizante. Enquanto que a demais, definia projetos e formas de decorar a creche, para cobrir aspectos de pintura desgastados.

Atualmente, a necessidade de um trabalho integrado de todos os gestores e dos demais atores do processo educacional - e que faça a rede caminhar na mesma direção - tem sido apontada em pesquisas, como um dos principais fatores que impactam a aprendizagem dos educandos. É nessa nova realidade, que o supervisor de ensino se une ao Diretor e ao Coordenador Pedagógico. Sua principal tarefa, é cuidar da formação dos gestores, oferecendo informações e reflexões, para que bem exerçam suas funções e informando a Secretaria

Municipal de Educação sobre a necessidade de políticas públicas, capazes de atender às demandas de cada escola.

Questionamos, as entrevistadas sobre as maiores dificuldades, frente à formação continuada do CEI. As gestoras convergem em suas respostas, acerca da falta de tempo, desmotivação das professoras e cansaço pela longa jornada de trabalho.

É falta de tempo para as professoras de creche conveniada. Se nós tivéssemos a oportunidade de todos os dias ter um período, que fosse uma hora todos os dias, para uma formação, seria mais consistente para os professores (CEI Florescer).

O tempo que nós não temos e os momentos que nos oportunizamos, as vezes não são de interesse dos profissionais, se o outro não estiver aberto para receber a formação ela não vai acontecer, essa é a maior dificuldade, às vezes planejamos uma ação e ela não é satisfatória, porque o outro não está aberto para receber, temos muitas contestações das professoras com relação ao tempo, sabemos que há uma sobrecarga são 8 horas diárias, 40 horas semanais e nesse momento, que ele para um pouquinho, é para fazer essa formação (CEI Florescer).

As maiores dificuldades sobre a formação continuada no CEI, é conseguir que ela aconteça. O tempo é muito corrido no CEI a rotina é muito puxada, as professoras trabalham o dia inteiro, o CEI funciona durante 10 horas, é a falta de tempo para as professoras de creche conveniada (CEI Semear).

A formação continuada em serviço ganha hoje tamanha relevância, que constitui parte das condições de trabalho profissional. Os sistemas de ensino e as escolas, precisam assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor. Especialmente, é imprescindível assegurar ao professor horas remuneradas, para realização de reuniões semanais, seminários de estudo e reflexões coletivas, onde possam compartilhar e refletir sobre a prática com colegas, apresentar seu trabalho, reunir-se com os pais e outros membros da comunidade, participar da elaboração do projeto pedagógico curricular.

Uma das entrevistadas, aponta como dificuldade o apoio ao Coordenador Pedagógico como formador:

A maior dificuldade da formação continuada, é esse apoio ao coordenador, outro é que tanto quando a direção quanto a coordenação, apresentam algo novo as professoras não valorizam, elas nos veem como iguais, ainda que a gente tenha uma bagagem um pouco maior, é como se não soubéssemos nada. Elas não têm interesse (CEI Semear).

O papel da gestão escolar em parceria com especialistas e professores, é pensar estratégias de organização e gestão, que possibilitem a formação continuada, como parte da cultura escolar. Esse seria o espaço de possibilidades de mudança, onde os professores vão se tornando conscientes de suas necessidades, podendo produzir conjuntamente sua

profissionalidade. A organização desse espaço, implica a criação de lugares e tempos, que incentive as trocas de experiências entre os professores e de professores entre educandos, de modo a se implantar uma cultura colaborativa. Há um papel de destaque nisso da direção e Coordenação Pedagógica da escola, para apoiar e sustentar esses espaços de reflexão, investigação, negociação e tomadas de decisão.

Foi perguntado às gestoras, se existem momentos de sua rotina, que são destinados ao estudo e reflexões sobre as ações desenvolvidas. A dupla do CEI Florescer, possui dentro da rotina um horário específico e a dupla do CEI Semear, tem uma rotina muito corrida, acaba fazendo em casa ou nos momentos propostos pela Supervisão Escolar.

Nós duas, Diretora e coordenadora refletimos bastante, para fazer juntas a cada um mês ou a cada dois meses. Quando surge alguma questão específica, nós vamos conversando, olha aconteceu tal coisa, como podemos lidar com essa situação ou outra coisa que não esteja muito legal, que eu como coordenadora fiz, ou ainda alguma questão de postura do professor, que a gente observa no cotidiano (CEI Florescer).

Meus momentos de estudo e formação iniciaram no ano passado, com a vinda da supervisora que nos orientou a separar dentro da nossa rotina um horário específico, porque nós tínhamos a vontade, tínhamos o horário mas não parávamos para fazer, hoje fazemos no período da tarde, uma vez por semana, sempre que possível dentro da rotina, junto com a Coordenadora Pedagógica a leitura de documentos normativos e legislação (CEI Florescer).

A supervisora inclusive indicou que isso fosse feito. Mas as professoras marcam muito para ir ao médico, por exemplo, a minha rotina fica furada. É complicadíssimo, eu deveria ter, mas não consigo. Acabo fazendo tudo em casa (CEI Semear).

Esse movimento de formação na rotina do Diretor, acontece quando a gente, por exemplo, tem uma parceria com a supervisora que promove essa formação, acontece na DRE, quando eles colocam algum tema voltado para os Diretores, mas são momentos assim excepcionais, hoje fazemos no período da tarde, uma vez por semana, sempre que possível dentro da rotina, junto com a Coordenadora Pedagógica a leitura de documentos normativos e legislação (CEI SEMEAR).

As escolas têm traços culturais próprios, a partir dos significados pessoais, valores, práticas e comportamentos das pessoas que nela trabalham e convivem. Entender a organização da escola como cultura, significa dizer que ela é construída por seus próprios membros, que tanto podem criar um espaço de trabalho produtivo e prazeroso ou um espaço hostil e estressante. Conflitos, diferenças, interesses pessoais, interesses de poder existem e, por isso mesmo que convém instalar uma prática de participação, de negociação dos significados e valores, de debate, de discussão pública dos compromissos e dificuldades. A organização escolar é uma prática educativa (LIBANEO, 2001, p. 194).

Sinalizamos como as diferentes ações que se colam como desafios no campo da formação continuada, campo institucional e campo gestão no Quadro 10:

Quadro 10 — Análise dos desafios

CAMPO FORMAÇÃO	CAMPO INSTITUCIONAL	CAMPO GESTÃO
<ul style="list-style-type: none"> ➤ As práticas pedagógicas; ➤ Aprender a refletir de maneira crítica sobre si mesmo, sobre a profissão e sobre seus alunos ➤ Recuperar a alegria de ensinar e aprender, a surpresa diante do novo, a satisfação por conseguir enfrentar novos desafios e por superar conflitos ➤ Programas de formação continuada de docentes, para que professores e alunos possam aprender continuamente nas escolas, com contentamento e criatividade. ➤ Preocupar-se com o profissional e saber como ele está se sentindo, ➤ Dividir a prática que ele teve, ➤ Trazer novidades ➤ Buscar parcerias ➤ Refletir o trabalho a nossa prática ➤ Precisamos evoluir e proporcionar que as nossas crianças também possam evoluir ➤ Ter situações novas que venham acrescentar na nossa atuação do profissional, uma forma que seja dinâmica ➤ A formação tem que ser interessante para o outro, 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Os diretores têm que estar aproximados com a coordenação e com os professores ➤ Prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula; ➤ Cobrar a entidade responsável pela formação; ➤ Ter o coordenador pedagógico como foco da formação de professores ➤ Monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, ➤ Compartilhar o saber. ➤ O reconhecimento das equipes ➤ Estender a ação educativa da escola onde for possível e adequado e, ao mesmo tempo, buscar cooperação e apoio das diferentes instituições civis, sociais e culturais que possam contribuir para o aprimoramento das atividades de ensino e educação dos alunos ➤ Que os pais participem ativamente da gestão da escola, mediante a canais de participação bem definidos. ➤ Desempenho competente e compromissado dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional ➤ Domínio da matéria e dos métodos de ensino, dedicação ao trabalho, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, respeito à cultura de origem dos alunos, assiduidade, rigor no trabalho e 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Práticas alternativas de organização das atribuições ➤ Definir uma rotina ➤ Planejar juntas as dificuldades ➤ Pesquisar e dar alguma orientação ➤ Acompanhar o planejamento com a coordenadora ➤ Encaminhar para algum órgão oficial ➤ Prover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e a avaliação desta participação, tendo como referências os objetivos de aprendizagem; ➤ Garantir a execução de propostas que promovam a aprendizagem de todos os alunos. ➤ Contribuir para que a equipe consiga se organizar e sistematizar algumas ações, como a rotina de trabalho, a clareza quanto as tarefas, os prazos, as prioridades ➤ Zelar pela formação pelo estudo e pela qualidade daquele ambiente ➤ Compreender por que e para quem os professores ensinam. ➤ A preocupar-se genuinamente com o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos. ➤ Permitir que processo de tomada de decisão se dê coletivamente, participativamente possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no

CAMPO FORMAÇÃO	CAMPO INSTITUCIONAL	CAMPO GESTÃO
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Faz com o professor para que ele entenda que é importante para as crianças ➤ Observar as dificuldades do dia a dia ➤ Se o outro não estiver aberto para receber a formação ela não vai acontecer, 	<p>na condução das aulas, compromisso com um projeto político democrático</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Investindo no desenvolvimento pessoal e profissional no contexto de trabalho ➤ Compreender a concepção que se tem dos objetivos da educação em relação a sociedade e à formação de alunos. ➤ Falta de tempo, ➤ Desmotivação das professoras e cansaço pela longa jornada de trabalho ➤ Momentos que envolvam a dupla de gestoras; ➤ A formação continuada em serviço ganha hoje tamanha relevância que constitui parte das condições de trabalho profissional ➤ Assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor ➤ Assegurar ao professor horas remuneradas para realização de reuniões semanais, seminários de estudo e reflexões coletivas, onde possam compartilhar e refletir sobre a prática com colegas, apresentar seu trabalho, reunir-se com pais e outros membros da comunidade, participar da elaboração do projeto pedagógico curricular 	<p>processo de tomada de decisão e no funcionamento da organização escolar,</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Assegurar a gestão democrática da escola ➤ Conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, ➤ Favorecer a aproximação ➤ Oportunizar e potencializar as ações da professora ➤ Fazemos a formação continuada com os professores, nem que seja uma hora por semana ➤ O professor quer sair um pouco dessa rotina ➤ Trazer coisas que fazem parte do cotidiano, que sejam significativas, ➤ Apoio ao coordenador ➤ Visitas em outros ambientes educativos, outras unidades ➤ Planejamento e execução da ação pedagógica, mantendo a realidade, os problemas da comunidade, a vivência do aluno e do professor no centro de interesse da escola, numa perspectiva participativa

43 Possibilidades

Entendemos como possibilidade, a propriedade ou condição do que é possível, do que pode ser ou acontecer.

No terceiro conjunto das análises, realizamos um levantamento junto às entrevistadas, visando compreender o que apontam como possibilidades, para a ação supervisora na dimensão formativa junto às gestoras, elencando quais metodologias e recursos seriam interessantes nesse processo.

É importante estarmos juntos para falarmos a mesma língua e caminhamos juntas (Coordenadora Pedagógica Violeta - CEI Florescer).
Tentar unir o Diretor ou coordenador na mesma formação, pois existem entendimentos diferentes (Diretora Rosa – CEI Florescer).
Tanto o Diretor quanto o coordenador precisam de apoio, conhecer outros ambientes, outras unidades, tem tanta coisa nova acontecendo por aí (Coordenadora Pedagógica Azaléia– CEI Semear).

As gestoras convergem, quanto a importância da sua formação continuada em serviço. Acreditam que deveria ocorrer envolvendo a dupla gestora (Direção e Coordenação Pedagógica).

Sobre as problematizações da Supervisão Escolar, a Diretora Rosa, sugere:

Penso ainda, que a formação da supervisora poderia contemplar em alguns momentos toda a equipe do CEI, porque às vezes na visita, a supervisão reflete uma prática uma atividade do professor junto e muitas vezes não existe o mesmo entendimento da professora, quando lhe é transmitida a reflexão (Diretora Rosa – CEI Florescer).

Para a análise desta narrativa, recorro ao conceito de Supervisão Escolar e faço uma relação ao conceito de participação, fundamentado na autonomia, que segundo Libâneo (2001, p. 80), significa a capacidade das pessoas e dos grupos de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se a formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação.

Renunciando a um estilo de supervisão individualizado com ênfase no controle e avaliação e partindo para um estilo mais coletivo, tanto no planejamento quanto na execução da ação pedagógica, mantendo a realidade, os problemas da comunidade, a vivência do educando e do professor no centro de interesse da escola, numa perspectiva participativa. Assim sendo, alguns desafios se colocam para a Supervisão Escolar. Um deles é estabelecer uma relação com a equipe gestora de modo a ficar definido o papel de cada um – o supervisor não substituiu o/a gestora/r na escola e não decide pela escola, é necessário o fomento da participação dos diferentes segmentos da escola (POSSANI, 2012, p. 88).

Nesta perspectiva participativa e de construção de autonomia, é possível que seja elaborado um planejamento pelo trio gestor (Supervisão Escolar, Direção e Coordenação

Pedagógica) no qual seja estabelecido, de acordo com as portarias vigentes, as atribuições e entendimentos de acordo com as realidades de atuação.

“Quando buscamos sozinhas, passamos para o outros, mas se eu tivesse alguém por mim, poderia ser até melhor para o outro (Coordenadora Pedagógica Azaléia– CEI Semear)”.

A dupla gestora do CEI Semear, apontam em suas narrativas:

Hoje a formação da equipe gestora, só ocorre se for ofertada pela prefeitura, porque a entidade não fornece. Eu acho que deveria haver um incentivo maior (Coordenadora Pedagógica Azaléia– CEI Semear).

Entendo o que essa formação, é responsabilidade tanto das entidades mantenedoras quanto da prefeitura (Diretora Margarida – CEI Semear).

Neste sentido, se faz necessário garantir a formação continuada das equipes gestoras, visando inclusive a Portaria SME N.º 4.548/2017, que estabelece normas para a celebração e o acompanhamento de termos de colaboração entre a SME e OSC, visando à manutenção, em regime de mútua cooperação no CEI, para o atendimento de crianças, na faixa etária de zero a três anos. Nesta, são evidenciadas as metas/objetivos, a serem atingidas pela unidade escolar a constar em seu plano de trabalho no Art.12: A formação continuada dos profissionais se faz constar.

É possível que, a Supervisão Escolar consiga colaborar na elaboração do projeto de ação da equipe gestora, no desenvolvimento da formação continuada.

A Diretora Margarida, ponderando sua realidade afirma:

A formação não deveria ser tão longa, nem a todo momento, até porque não temos esse tempo né, mas eu acho que deveria ser pensado uma coisa de três em três meses, ou uma vez por semestre de reflexão com Diretor, sobre até mesmo como foi o semestre, fazer um balanceamento de como foi e como a gente pode melhorar, o que a entidade pode trazer, o que trazer para as unidades, ouvir realmente quem está na prática, que desce para medir a ação do Diretor, para dar suporte nas necessidades que vão surgindo (Diretora Margarida – CEI Semear).

A expressão “medir a ação para dar suporte nas necessidades”, pode apontar a necessidade de instrumentos e procedimentos, que podem contribuir na formação de gestores: O planejamento e a sistematização das ações.

A autoavaliação institucional “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana” avalia dentre outras, duas dimensões que podem contribuir nesta construção: “Planejamento e Gestão Educacional” e “Formação e condições de trabalho das educadoras e educadores”.

Perguntamos às gestoras sobre suas “carências” formativas, suas respostas convergem sobre práticas pedagógicas, fundamentadas em documentos normativos e orientadores de SME:

Precisamos de formações práticas, não somente para o coordenador, mas também para o professor. Preciso aprofundar minha formação com temas voltados para a prática do professor (Coordenadora Pedagógica Violeta – CEI Florescer).

Precisamos de formações voltadas ao pedagógico, porque nós temos a função de transmitir para a Coordenadora Pedagógica, eu acho importante também, trabalhar a função legal da escola sobre quais documentos regem o trabalho da unidade. Você também é um parceiro da SME e deve seguir a legislação, por mais que a gente saiba, é importante termos mais contato com as leis além do pedagógico (Diretora Rosa – CEI Florescer).

Eu tenho interesse em assuntos que revelam práticas pedagógicas, gostaria que alguém viesse aqui e ensinasse como montar um relatório, ou que me ajudasse a interpretar os desenhos das crianças, que nos ensinassem a elaborar nossos documentos, alguém que nos ajudasse a saber como lidar com o outro (Coordenadora Pedagógica Azaléia– CEI Semear).

Acredito que o supervisor, pode contribuir no planejamento pedagógico nos momentos de leitura dos documentos, de orientações normativas, LDB e ECA. Eu preciso especialmente de assuntos motivacionais, pensando no sentido de recursos humanos, assuntos motivacionais tipo Coaching, até mesmo a formação para gestor de Coaching, que traga um tema para a gente plantar esse trabalho de pessoal com a equipe, de liderança e no aspecto pedagógico eu acho que tudo, a Infância, a primeira Infância, por mais que seja Diretora, queria começar desde o que é a Infância (Diretora Margarida – CEI Semear).

Na possibilidade de uma proposta formativa, podemos utilizar os cinco fundamentos do trabalho em equipe ou trabalho participativo que Libâneo (2001, p. 80 apud, in Neagley e Evans, 1969) aponta: Em primeiro lugar a equipe precisa ter uma meta, propósito, causa ou objetivo, que seja identificado, aceito, compreendido e desejado por todos os membros da equipe. Em segundo lugar, a equipe deve ter espírito moral e desejo de triunfar, ainda que seja ao custo de consideráveis sacrifícios individuais. Em terceiro lugar, as linhas de autoridade e responsabilidade, devem estar claramente definidas e compreendidas perfeitamente por todos. Em quarto lugar, devem ser estabelecidos os canais de comunicação. Em quinto lugar, o líder deve descobrir e utilizar ao máximo as capacidades criadoras de cada uma das pessoas.

As gestoras consideram essencial, como metodologia formativa e convergentes apontando: textos/referenciais teóricos, documentos SME, trocas de experiências, necessidades do grupo, prática. Acrescentando respostas únicas, considero: mídias, ludicidade, música, discussão, pauta, planejamento, aquilo que alguém já pesquisou.

Considero essencial um texto reflexivo, sobre aquilo que nós vamos trabalhar. Acredito que isso aguça um pouco mais o professor e assim, você comenta aquela discussão com base no texto (Coordenadora Pedagógica Violeta – CEI Florescer).

Apresentar os referenciais teóricos e dar o embasamento para as discussões. O trabalho com textos e mídias com os professores é essencial, para eu não ficar falando daquilo que eu acho, mas sobre o que alguém já refletiu e pesquisou sobre esse assunto. O outro é trazer para a ludicidade, não deixar a questão formativa somente de ler textos e discutir, mas trazer para a prática para nossa realidade (Diretora Rosa – CEI Florescer).

Eu não sei o que não pode faltar no momento formativo. Eu procuro não deixar faltar uma música ou um texto. Eu acho mesmo é que não poderiam faltar os funcionários no dia de reunião, porque eu já ouvi falar que era melhor marcar o médico no dia da parada (Coordenadora Pedagógica Azaléia– CEI Semear).

É importante sabermos a necessidade do grupo, antes de fechar uma pauta, planejar aquela formação (Diretora Margarida – CEI Semear).

Segundo Placco e Souza (2015) a aprendizagem do adulto acontece quando há: o confronto entre as ideias e as ações; a experimentação (erros e acertos); o estudo e o questionamento das teorias; a troca de experiências; o acesso às memórias; a escrita sobre o que se aprende; a análise e síntese do novo; a reflexão sobre a prática; a pesquisa e o acúmulo de ideias.

Neste espaço de entrevista narrativa, as gestoras fizeram sugestões para a Supervisão Escolar, acerca da formação continuada em serviço. Convergem as respostas sobre continuar a formação com Diretores e Coordenadores pedagógicos; considerar a realidade da unidade escolar; investir nos documentos normativos; práticas de formação da supervisão com toda a equipe do CEI.

Os Diretores junto com essa nova equipe de supervisores, devem estar em formação para que possam contribuir com os coordenadores pedagógicos, isso vai nos dar muito mais embasamento para os diálogos. É importante termos mais contato com as leis, além do pedagógico (Diretora Rosa – CEI Florescer).

Proporcionar esses momentos de discussão dos documentos, que fazem parte da nossa rotina a gente pode trabalhar melhor com esse documento a ser trazidos para o momento formativo, claro que são muitos que tem que estar inseridos na rotina que nós temos, tem que estar seguindo e que talvez as pessoas saibam que existe, mas não colocam em prática na maneira certa na rotina do dia a dia (Diretora Margarida – CEI Semear).

No que se refere ao momento formativo no dia da visita, duas falas divergem e confirmam, que a proposta para cada unidade deve ser elaborada de acordo com a sua realidade.

Eu vejo que a formação dentro da unidade, na visita, contribui muito para o nosso trabalho, porque além da formação é uma reflexão para o trabalho sobre aquilo que nós estamos fazendo (Coordenadora Pedagógica Violeta – CEI Florescer).

Na visita temos boas conversas, mas é um dia muito corrido, eu acho que as coisas acabam ficando soltas, porque nós não desligamos do que está acontecendo na escola, um telefone que toca, um portão para atender, isso dificulta a visita e as contribuições formativas (Coordenadora Pedagógica Azaléia– CEI Semear).

Consideramos como análise das possibilidades nos campos de formação continuada, institucional e gestão, conforme o Quadro 11.

Quadro 11 — Análise das possibilidades

CAMPO FORMAÇÃO	CAMPO INSTITUCIONAL	CAMPO GESTÃO
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Plano de formação dos profissionais ➤ Momentos periódicos ➤ instrumentos e procedimentos metodológicos e de avaliação ➤ Práticas pedagógicas e documentos normativos e orientadores de SME: ➤ Trabalho de pessoal com a equipe, de liderança ➤ O confronto entre as ideias e as ações; ➤ A experimentação (erros e acertos) ; ➤ O estudo e o questionamento das teorias; ➤ A troca de experiências; ➤ O acesso às memórias; ➤ A escrita sobre o que se aprende; ➤ A análise e síntese do novo; ➤ A reflexão sobre a prática; ➤ A pesquisa ➤ O acúmulo de ideias ➤ Textos/ referenciais teóricos, documentos SME, trocas de experiências, necessidades do grupo, prática. Acrescentando respostas únicas considero: mídias, ludicidade, música, discussão, pauta, planejamento, aquilo que alguém já pesquisou. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ficar definido o papel de cada um ➤ Formações ofertadas pela entidade mantenedora ➤ Considerar a realidade da unidade escolar; ➤ Investir nos documentos normativos; ➤ Práticas de formação da supervisão com toda a equipe do CEI. ➤ Os diretores junto com essa nova equipe de supervisores devem estar em formação para que possam contribuir com os coordenadores pedagógicos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Em primeiro lugar a equipe precisa ter uma meta, propósito, causa ou objetivo que seja identificado, aceito, compreendido e desejado por todos os membros da equipe. ➤ Em segundo lugar, a equipe deve ter espírito, moral e desejo de triunfar ainda que seja ao custo de consideráveis sacrifícios individuais. ➤ Em terceiro lugar, as linhas de autoridade e responsabilidade devem estar claramente definidas e compreendidas perfeitamente por todos. ➤ Em quarto lugar, devem ser estabelecidos os canais de comunicação. ➤ Em quinto lugar, o líder deve descobrir e utilizar ao máximo as capacidades criadoras de cada uma das pessoas.

44 Indagações e ações: apontamentos para uma proposta formativa

Como faço para aproximar o professor de um conhecimento? É possível transmitir conhecimento? Que constatações e/ou observações fazemos do cotidiano, que nos levam a definir a temática da formação de maneira que ela seja interessante para o outro? Os adultos aprendem da mesma maneira que as crianças? O que aceitamos como inovação? O cotidiano pode ser inovador? É possível, que eu tenha conhecimento real sobre minhas necessidades de aprendizagem? Como avaliamos isso? Qual o roteiro de observação identifica as necessidades dos professores? É possível, estabelecer parcerias internas com os próprios professores? Questões da pesquisadora em análise aos desafios na formação continuada.

A partir da análise, indicamos explicitar sobre como os adultos aprendem. O que venho pensando? Como tenho pensado? O que me leva a pensar assim? Esta ação nos possibilita ponderar no caminho do pensamento e, conseqüentemente, em nosso processo de aprendizagem. Compreendemos 4 (quatro) sinônimos para a palavra ponderar no caminho do pensamento. 1: Considerar, levando em conta: cuidar, olhar, atentar; 2: Pensar muito sobre algo: refletir, meditar, matutar, raciocinar, cogitar, estudar, discorrer, pesar, cismar; 3: Avaliar e examinar planejadamente: analisar, apreciar, pesar, medir, mensurar, estimar, calcular, observar, julgar; 4: Alegar como defesa: argumentar, mencionar, citar, pretextar, justificar.

A ação metacognitiva, nos provoca a olhar-nos de dentro para fora e de fora para dentro. Etimologicamente a palavra metacognição significa, além da cognição, isto é conhecer o próprio ato de aprender. É uma atividade em que os processos mentais: percepção, observação, atenção, memorização, pensamento, reflexão, compreensão, apreensão entre outros, se constituem objetos de reflexão.

Consideramos a metacognição uma dimensão importante na aprendizagem do adulto. A prática da metacognição, pode exercer influência sobre a motivação, pois nos ajuda a regular e gerir nossos processos mentais, tanto nas atividades cotidianas, quanto nos momentos sistemáticos de aprendizagem.

A preocupação em desvelar o conhecimento do conhecimento torna-se necessária para que o sujeito possa explicitar suas intencionalidades e assumir responsabilidades pelos atos cotidianos. O empenho em reconhecer o próprio conhecimento implica atenção e delicadeza, observar e expor o que acontece, escutar os outros, cultivar a arte da paciência, do encontro, do desencontro, saber calar, saber falar, dar-se tempo e espaço. A memória é fundamental nesse processo. O processo metacognitivo é favorecido pela memória, numa relação intencional e dinâmica, em que esta passa por elaboração por parte do sujeito, a respeito de como chegou a conquistar o que ele sabe ou como aprendeu. A metacognição é um processo mental em contínuo processo de construção, que permite ampliar

possibilidades de auto – compreensão e de compreensão do outro (PLACO; SOUZA, 2015, p. 57).

O processo da metacognição, provoca a tomada de consciência das significações, que o sujeito atribui aos próprios caminhos de aprendizagem. Esta tomada de consciência sobre a própria suas maneiras de aprender, permite compreender melhor a atividade mental e viabilizar as regulações necessárias.

Regular pressupõe ponderar, negociar, confrontar, redimensionar, insistir, corrigir, ajustar, orientar. O ato de regular, implica gerenciar a própria aprendizagem. Esse gerenciamento tem início com as orientações de pessoas mais experientes, neste caso a Supervisão Escolar, e com o tempo e a experiência o sujeito é capaz de se autorregular, planejando, direcionando, selecionando estratégias e avaliando (PLACO; SOUZA, 2015, p. 57).

Nesse processo, a figura do formador tem importante papel. Nessa mediação o formador deve ampliar as possibilidades desse aprendiz de pensar sobre seu próprio pensamento, ou seja, pensar metacognitivamente. O papel do formador no processo de aprendizagem do adulto implica apontar, mostrar, provocar, para que este se aproprie cada vez mais das maneiras de aprender, saber e fazer, tomando-se capaz de exercer seu papel de maneira mais autônoma e consciente e, quem sabe, transformadora (PLACO; SOUZA, 2015, p. 57).

Requer ainda, o formador reconhecer a importância do seu papel na formação do outro, da atenção e disponibilidade para com o aprendiz, da intenção nas ações e persistência. A explicitação por parte do formador sobre seus próprios caminhos do pensamento na apresentação dos conteúdos, permite aos sujeitos na formação, conhecer o ato mental de outro e confrontá-lo com o seu.

Os processos metacognitivos, incluem as formas pelas quais os aprendizes planejam os estudos, relacionam a informação aos conhecimentos previamente adquiridos, planejam como aplicarão aquilo que aprenderam e como avaliarão o uso e as estratégias de estudo utilizadas.

No desenvolvimento da cognição, a primeira fase diz respeito à tomada de consciência da estrutura o saber por parte do aprendiz, estimulado a colocar em prática raciocínios já desenvolvidos e criar “métodos de pensar” mais elaborados, levantar hipóteses, fazer inferências, e abstrair. A estimulação do pensamento, é feita por um mediador (supervisor, presidente da entidade mantenedora, Diretor, Coordenador Pedagógico e professor) ou outra pessoa próxima, familiar, mais experiente, desde que interessados no desenvolvimento deste aprendiz. A segunda fase, desenvolvida em longo prazo, conduz o aprendiz a resolver

problemas com plena consciência de suas formas de pensar. A tomada de consciência é realizada por meio de um trabalho de reflexão, pelo qual a pessoa lança mão dos raciocínios necessários, para resolver o problema. A ação manifesta-se de modo voluntário, sem mediação externa (DESPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 48).

De acordo com Souza e Placco (2015, p. 57), para desenvolver uma atividade que reforce o saber pensar e o desenvolvimento cognitivo, é fundamental valer-se de procedimentos como: estimular os sujeitos a verbalizarem suas dificuldades e facilidades e os processos mentais utilizados na tarefa; descrever os percursos realizados; favorecer a explicitação dos porquês de suas dificuldades ou sucesso, possibilitando-lhes conhecer e compreender o seu ato de aprender.

Ainda assim, é o sujeito que por fim instiga, confirma, desconfirma, revela, desvela, provoca, se decepciona, reforça ou engana-se. Para o adulto sujeito da formação, é exigida uma constante auto-observação, uma atenção consciente e o exercício de certas habilidades cognitivas, a fim de identificar o que sabe e o que não sabe. A metacognição na aprendizagem e na formação, diz respeito ao aprimoramento das capacidades reflexivas, identificadas no decorrer das experiências profissionais e pessoais, no processo formativo do adulto.

Segundo Souza e Placco (2015 p. 17), em síntese podemos afirmar que, o adulto aprendiz conseguirá dirigir e regular seu pensar, sempre que: conhecer a si próprio como processador de informações, isto é, tiver consciência de suas características de aprendiz; conhecer as finalidades e exigências da tarefa a realizar; escolher procedimentos de acordo com suas características e suas tarefas; considerar o entorno, o outros e as implicações afetivas.

A gestão escolar exige do profissional, que a exerce muitas competências e habilidades. Parafraseando Nias (1991, apud NÓVOA, 2002): O gestor escolar é uma pessoa e parte importante dessa pessoa é o gestor escolar. Na formação continuada, em serviço das gestoras das creches da rede conveniada, é preciso garantir a interação entre as dimensões pessoais e profissionais.

Segundo Nóvoa (2002), a interação entre a dimensão pessoal e a dimensão profissional na formação continuada, permitirá à pessoa apropriar-se dos seus processos de aprendizagem, dando sentido às suas histórias de vida. O autor afirma que, a formação continuada voltada: ao desenvolvimento pessoal pode produzir a vida do profissional; ao desenvolvimento profissional pode produzir a profissão; ao desenvolvimento organizacional pode produzir a escola. A formação continuada se constrói no desenvolvimento da reflexividade crítica e (re) construção permanente das práticas educativas. Podendo ser

práticas de uma pessoa ou de um grupo de pessoas. Neste sentido é importante dar status aos saberes, que os profissionais constituíram em sua experiência nos contextos que vivenciaram.

Os problemas da prática profissional docente, não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas, que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (SCHON, 1990, apud NÓVOA, 2002). As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver), apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

No âmbito da gestão escolar, é importante articular a formação e investir positivamente nos saberes que a dupla gestora constituiu, e a partir deste ponto problematizar, acerca de referenciais teóricos, concepções e determinações legais, considerando como o profissional desempenha seu papel no território que ocupa.

A formação continuada voltada aos gestores, deve considerar a cultura organizacional da escola. A lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação, no entanto, precisamos valorizar a articulação entre a formação e os projetos das escolas, a fim de garantir o desenvolvimento e a aprendizagem na perspectiva do individual e coletivo.

Segundo Garcia (1990, p. 76), toda formação deveria “[...] incidir nos elementos básicos do currículo formativo que são os conhecimentos, competências e disposições”. Para ele são princípios implícitos à formação docente: formação docente como contínuo; formação docente e o desenvolvimento organizacional da escola; formação docente e a integração teoria e prática. A formação é indissociável dos projetos educacionais e organizacionais.

O processo de formação está dependente de percursos educativos, neste sentido vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento, que se encontra no cerne da identidade pessoal (DOMINICÉ, 1986, apud NÓVOA, 2002).

É importante garantir na organização escolar, a prática do registro. Instrumentalizar os gestores sobre a documentação pedagógica. Garantir condições, para que as ações desenvolvidas na/pela Unidade Escolar, constitua os registros periódicos, que irão contar a história da instituição.

A intensificação de trabalho, muitas vezes leva os profissionais a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga-os a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos (NÓVOA, 2002).

Os registros dos processos mobilizados na escola, deverão oferecer indicadores na investigação dos saberes, já assimilados pela equipe, quando confrontados aos referenciais teóricos, concepções e determinações legais.

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção de saberes, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes, consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada um é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 2002).

Ivor Goodson (2007) afirma, a necessidade de investir na práxis/prática/ação, como lugar de produção do saber e de conceder uma atenção especial às vidas dos professores e permitir, que se relacionem com suas experiências tanto pessoais como profissionais.

“A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica” (DOMINICÉ, 1990, p. 149-150). Em outras palavras, a experiência estimula uma Educação participativa, fundamentada, racional e coerente.

Apontamos, que propor uma ação formativa, para as equipes gestoras dos CEIs conveniados, representa uma perspectiva de progredir com ações do documento “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”, autoavaliação institucional com foco especial nas dimensões “Planejamento e Gestão Educacional”²², que indicam a qualidade ao tratar o Projeto Político-Pedagógico, a Documentação Pedagógica e a Gestão Democrática e ainda, a dimensão “Formação e Condições de Trabalho”²³, fazendo referência a formação continuada dos docentes, gestores e equipes de apoio.

²² INDICADOR 1.2 - PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO, DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO - 1.2.1 O planejamento, a avaliação, a seleção de materiais e a organização das atividades acontecem na prática cotidiana de forma a revelar as intenções descritas no Projeto Político-Pedagógico? 1.2.2 A Equipe Gestora (Diretor, Assistente de Diretor e Coordenador Pedagógico possui um projeto de ação que colabore para o acompanhamento da prática educativa? 1.2.3 Os horários de limpeza, das refeições e do preparo dos ambientes são planejados e organizados de forma a garantir as necessidades e interesses dos bebês e das crianças? 1.2.4 As professoras/es têm garantido sua participação e autoria no planejamento e execução de planos de trabalho/projetos, atendendo aos interesses e necessidades de sua turma, de forma coerente com o Projeto Político- Pedagógico da Unidade Educacional? 1.2.5 A documentação pedagógica é compartilhada com as famílias, nutrido-se também de seus olhares? 1.2.6 A documentação pedagógica assume um papel de importância na consolidação e historicização do processo pedagógico?

²³ INDICADOR 8.1 - FORMAÇÃO CONTINUADA DA EQUIPE DOCENTE 8.1.2 QUESTÃO DIRECIONADA À REDE CONVENIADA: Nas Reuniões Pedagógicas, são garantidos: os momentos de preparo de materiais, estudos, trocas de experiências, planejamento, reflexão sobre a prática, produção e sistematização de registros? 8.1.3 QUESTÃO DIRECIONADA À REDE CONVENIADA: Além das Reuniões Pedagógicas, há outros momentos dentro da rotina de trabalho das professoras e professores dedicados, exclusivamente: ao estudo, planejamento, produção e sistematização de registros? INDICADOR 8.2 - FORMAÇÃO CONTINUADA DA EQUIPE GESTORA 8.2.1 As gestoras e gestores participam dos encontros sistemáticos de formação continuada e de outros cursos formação oferecidos pela SME, pela DRE e/ou por instituições conveniadas/parceiras e Entidades Mantenedoras? 8.2.2 As gestoras e gestores

Partindo do pressuposto, que estes são indicadores da qualidade ideal da Educação Infantil Paulistana, destaco a importância de contribuir com a equipe gestora na elaboração de um Projeto da Ação do Diretor e do Coordenador Pedagógico, bem como definir as articulações que oportunizem ações voltadas ao Projeto Político-Pedagógico. Neste processo, o apoio da Supervisão Escolar em parceria com o Departamento Pedagógico de Educação Infantil (DIPED EI) da Diretoria Regional de Educação (DRE) e Equipes dos Centros de Educação Infantil (CEI) Diretoras escolares e coordenadoras, será fundamental oportunidade avaliado institucionalmente, como qualidade do trabalho desenvolvidos com estes bebês e crianças atendidos na rede conveniada.

Considerando os dados obtidos nesta pesquisa, propor indicativos para uma proposta formativa possível de ser articulada, demanda antes de tudo: administrar o tempo. Pensar a administração em seu sentido mais amplo, significa a utilização racional de recursos para fins determinados, sendo assim, para a administração do tempo, indicamos como recurso um planejamento integrado do Calendário Escolar, envolvendo CEI, Supervisão Escolar e DIPED EI.

Apontamos que, sejam estabelecidos fins determinados na dimensão formativa dos CEIs da rede conveniada, aproximando-os dos documentos da Rede Municipal de Educação (RME) (RME) e levando-os a refletir suas práticas, traçar seus planos e desenvolver propostas mais coerentes, com as políticas da RME. Esta proposta envolve a Supervisão Escolar, os Coordenadores da Divisão Pedagógica de Educação Infantil da Diretoria Regional de Educação, Diretores e Coordenadores Pedagógicos, ora Docentes e demais interessados, como por exemplo, os Presidentes das entidades mantenedoras, Pais e Responsáveis.

Neste sentido ao longo do ano letivo e de acordo com a portaria de calendário escolar, indicamos garantir 2 (duas) Reuniões Pedagógicas Integradas, ou seja, com datas comuns, e semestrais, envolvendo todos os atores do CEI (docentes, equipes de apoio e gestores) das unidades escolares, organizadas de acordo com o setor da Supervisão Escolar, em parceria com DIPED EI, para constar em calendário escolar.

compartilham sistematicamente com a equipe da Unidade Educacional as informações, documentos, conhecimentos, procedimentos e os materiais propostos pela SME e pela DRE? INDICADOR 8.3 - FORMAÇÃO CONTINUADA DA EQUIPE DE APOIO 8.3.1 A Equipe de Apoio participa dos momentos de formação nos dias de Reunião/Jornada Pedagógica? 8.3.2 Há momentos de formação específica para a Equipe de Apoio incluídos em sua rotina de trabalho? 8.3.3 A Equipe de Apoio participa dos cursos de formação realizados pela SME, pela DRE e/ou por instituições conveniadas/parceiras e Entidades Mantenedoras? INDICADOR 8.4 - CONDIÇÕES DE TRABALHO 8.4.1 Há espaços adequados ao trabalho individual e coletivo dos profissionais, separados dos espaços dos bebês e crianças, silenciosos e com mobiliário adequado aos adultos, para reuniões, estudos, momentos de formação, planejamento, registros e organização da documentação pedagógica?

Ainda de acordo com o setor da Supervisão Escolar, indicamos outras 2 (duas) reuniões, envolvendo somente as equipes gestoras (Diretoras e coordenadoras pedagógicas), junto com a Supervisão Escolar e DIPED EI para encaminhar o Projeto de Ação dos gestores, bem como o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar.

Nesta proposta de acesso à formação continuada, o princípio da equidade se faz presente, uma vez que estamos investindo em ofertar mais possibilidades formativas, para quem tem menos. Desenvolvemos a perspectiva apontada por Ronca e Gonçalves (2006, p.34) onde três passos são urgentes à ação supervisora, em colaboração com a dimensão formativa dos docentes e gestores escolares em sua atuação: que a Supervisão Escolar se capacite, para que possa contribuir com suas equipes (neste sentido a parceria nos encontros com DIPED EI e equipes gestoras); crie momentos de reflexão, revisão das ações e trocas de experiências (Reuniões Integradas); crie estratégias que permitam detectar o tipo de vínculo estabelecido nas relações da escola (Instrumentos de avaliação formativa).

Neste sentido apresentamos alguns indicativos, para o planejamento da Supervisão Escolar no atendimento dos CEIs de maneira que, contribua na dimensão formativa dos sujeitos das escolas.

Sugerimos, que ao longo de um ano letivo o acompanhamento da Supervisão Escolar se organize ora com monitoramento, ora com avaliação de modo a complementar à avaliação, imprimindo a dimensão diagnóstica, formativa e somativa que segundo Scriven (1973) resumidamente são 3 (três) funções principais da avaliação.

Para contribuir com o planejamento da Supervisão Escolar no acompanhamento das creches conveniadas, indicamos um arranjo entre monitoramento e avaliação seguindo os incisos de I a X do Artigo 50²⁴ da Portaria SME n.º 4548²⁵. Nesta proposta os encontros entre as equipes ficam organizadas, prevendo ora o monitoramento, ora a avaliação. Os incisos I, II, III, IV, IX, X serão considerados do monitoramento, e os incisos V, VI, VII, VIII serão

²⁴ Portaria SME n.º 4548 Artigo 50 - incisos de I a XI: I – verificar a frequência das crianças regularmente matriculadas; II – verificar a organização dos ambientes; III – verificar o quadro de recursos humanos e a respectiva habilitação/formação dos profissionais; IV observar a disponibilidade e a utilização dos bens e materiais em geral; V – acompanhar a formação continuada dos profissionais do CEI; VI - socializar as recentes reflexões e pesquisas na área da Educação Infantil, bem como as discussões realizadas na Rede Municipal de Ensino; VII - orientar, aprovar e acompanhar as ações e atualizações do calendário de atividades; VIII - acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das práticas educativas, assim como contribuir na elaboração de critérios de avaliação; IX - acompanhar a execução da pesquisa de satisfação de atendimento; X - verificar o cumprimento dos objetivos, metas e atividades constantes no Plano de Trabalho aprovado; XI – elaborar Relatório de Visita mensal.

²⁵ Disponível em: < <https://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/2265-portaria-n-4-548-de-19-05-2017-estabelece-normas-para-a-celebracao-e-o-acompanhamento-de-termos-de-colaboracao-entre-a-sme-e-organizacaoes-da-sociedade-civil-visando-a-manutencao-em-regime-de-mutua-cooperacao-de-centros-de-educacao-infantil-cei-0-a-3-anos> >.

considerados para a avaliação. Entendemos, que são ações complementares que objetivam garantir a qualidade das ações no CEI

Monitoramento a observação e os registros regulares das atividades do plano de trabalho. É um processo rotineiro de acúmulo de informações do plano de trabalho. Monitorar a checar o progresso das atividades do plano de trabalho, ou seja, uma observação sistemática e com propósitos.

Para o monitoramento, sugerimos a periodicidade de registro bimestral, sendo 4 (quatro) por ano, com parecer da supervisão sobre os seguintes incisos:

I – verificar a frequência das crianças regularmente matriculadas; II - verificar a organização dos ambientes III - verificar o quadro de recursos humanos e a respectiva habilitação/formação dos profissionais; IV – observar a disponibilidade e a utilização dos bens e materiais em geral; IX - acompanhar a execução da pesquisa de satisfação de atendimento; X - verificar o cumprimento dos objetivos, metas e atividades constantes no Plano de Trabalho aprovado (SÃO PAULO-SP, 2017).

Para monitorar, apontamos um instrumento de observação sistemática, com a finalidade de verificar o cumprimento dos objetivos, metas e atividades constantes no Plano de Trabalho do CEI e apontar os progressos, redimensionamentos ou irregularidades, quando for o caso. De acordo com o artigo 12 da Portaria 4.548/2017, inciso III, o CEI buscará o cumprimento, no mínimo, de 15 metas²⁶. Entendemos essas metas, como o que deve ser feito pela equipe do CEI, sendo assim definimos que elas são o critério do que se espera com essa observação. O tempo destinado para a observação será de acordo com o tamanho do CEI.

Na avaliação da aprendizagem, os critérios são parâmetros, normas e regras que servem como base e referência para a análise e interpretação do resultado. Seja qual for o instrumento é fundamental que se deixe claro o que se pretende verificar, seus referenciais. Os critérios desvelam a natureza do que está sendo avaliado, contudo, não trazem o significado do julgamento. Quem imprime o significado é formador e o

²⁶ Matricular 100%(cem por cento) das crianças, de acordo com o número de atendimento previsto para o CEI; Acompanhar e tomar as devidas providências para assegurar a frequência de todas as crianças; Garantir 100%(cem por cento) de gratuidade no atendimento; Garantir a organização de todos os espaços para o pleno funcionamento do CEI; Cumprir plenamente o Plano de Adequação; Manter o quadro de recursos humanos previsto, observados os prazos da Portaria; Garantir a formação continuada dos profissionais de acordo com as propostas da SME; Manter organizada e atualizada 100% (cem por cento) da documentação da Unidade Educacional, das crianças atendidas e dos funcionários, inclusive os registros pertinentes no EOL; Garantir uma alimentação saudável, de qualidade e com boa apresentação a 100% (cem por cento) das crianças atendidas, segundo o disposto no Programa de Alimentação Escolar de São Paulo; Garantir condições, ambientes e conservação dos espaços adequados para o bem- estar e o desenvolvimento integral de todas as crianças atendidas; Implementar e manter instrumentos de participação da comunidade, garantindo transparência nas ações da Unidade Educacional; Proporcionar aprendizagens e vivências enriquecedoras para 100%(cem por cento) das crianças matriculadas em consonância com as diretrizes da SME; Garantir a qualidade das atividades com e para as crianças em consonância com as diretrizes da SME; Manter a limpeza e higiene de todos os ambientes do CEI a fim de assegurar um ambiente de qualidade para as crianças; Garantir a boa e regular aplicação dos recursos recebidos, de acordo com a Planilha de Aplicação de Recursos;

aprendiz no momento da análise dos resultados (DESPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 64).

Apresentamos 4 (quatro) instrumentos de observação sistemática, para o monitoramento que são apontados nos quadros abaixo:

Quadro 12 — Avaliação da frequência.

1 – AVALIAR	A frequência das crianças regularmente matriculadas;
CRITÉRIOS:	<p>Matricular 100% (cem por cento) das crianças, de acordo com o número de atendimento previsto para o CEI;</p> <p>Acompanhar e tomar as devidas providências, para assegurar a frequência de todas as crianças;</p> <p>Garantir 100%(cem por cento) de gratuidade no atendimento;</p> <p>Manter organizada e atualizada (100%) cem por cento da documentação da Unidade Educacional, das crianças atendidas e dos funcionários, inclusive os registros pertinentes no Sistema Escola Online (EOL);</p>
QUALIDADE DO INSTRUMENTO:	Confrontar a presença dos educando no CEI na data, com os registros do Diário de Classe e Sistema Escola Online (EOL).
USO DAS INFORMAÇÕES:	<p>Serão adotadas todas as medidas necessárias para a regularização da frequência;</p> <p>Poderão ser consideradas justificadas as faltas em razão de atendimento à saúde, por meio de comprovante (atestado médico, receituário, atestado de comparecimento para consulta ou realização de exames laboratoriais ou outro documento firmado por profissional da saúde) ou declaração dos próprios pais ou responsáveis (nos casos de viagem, férias, doença em família e outros);</p> <p>O não comparecimento da criança ao CEI por um período de 15 (quinze) dias consecutivos, não justificados, implicará no cancelamento imediato de sua matrícula, cabendo ao Diretor do CEI assegurar a ciência dos pais ou responsáveis;</p>
PROCEDIMENTOS:	Visitar as salas de vivências; analisar diários de classe; EOL; livro próprio de acompanhamento á frequência.

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Quadro 13 — Ambientes, Bens e Materiais.

2 – AVALIAR	A organização dos ambientes, a disponibilidade e a utilização dos bens e materiais em geral.
CRITÉRIOS:	<p>Proporcionar aprendizagens e vivências enriquecedoras para 100% (cem por cento) das crianças matriculadas, em consonância com as diretrizes da SME;</p> <p>Garantir a qualidade das atividades com e para as crianças em consonância com as diretrizes da SME;</p> <p>Garantir a organização de todos os espaços para o pleno funcionamento do CEI;</p> <p>Garantir condições, ambientes e conservação dos espaços adequados, para o bem-estar e o desenvolvimento integral de todas as crianças atendidas;</p> <p>Manter a limpeza e higiene de todos os ambientes do CEI, a fim de assegurar um ambiente de qualidade para as crianças;</p> <p>Garantir uma alimentação saudável, de qualidade e com boa apresentação a 100% (cem por cento) das crianças atendidas, segundo o disposto no Programa de Alimentação Escolar de São Paulo;</p> <p>Garantir a boa e regular aplicação dos recursos recebidos, de acordo com a Planilha de Aplicação de Recursos;</p> <p>Cumprir plenamente o Plano de Adequação;</p>
QUALIDADE DO INSTRUMENTO:	Confrontar a Portaria SME n.º 7.450/2015 - Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana, Plano de trabalho da instituição e a realidade observada no CEI.
USO DAS INFORMAÇÕES:	<p>Apontar manutenções, adequações ou aquisições de acordo com a Portaria SME n.º 7.450/2015 - Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana e o Plano de trabalho da instituição.</p> <p>Apontar o enriquecimento do acervo de brinquedos, jogos e materiais, livros procedendo à sua revisão ou substituição periodicamente.</p> <p>Ocupação dos espaços internos e externos da Unidade Educacional pelos bebês e crianças, garantindo movimentos, brincadeiras e deslocamentos que permitam exploração dos ambientes.</p>
PROCEDIMENTOS:	<p>Observar a organização do espaço e disponibilização de equipamentos, materiais, mobiliários, conforme necessidades e características tanto dos bebês e crianças, como dos adultos, permitindo conforto, acesso, segurança e autonomia (prateleiras, espelhos, bancadas, pias, corrimãos, cestos com brinquedos, dentre outros).</p> <p>Observar a quantidade, qualidade, durabilidade e necessidades de materiais, mobiliários, recursos tecnológicos e estruturais dos espaços do CEI</p>

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Quadro 14 — Relação com a Comunidade.

3 – AVALIAR	Pesquisa de satisfação de atendimento
CRITÉRIOS:	Implementar e manter instrumentos de participação da comunidade, garantindo transparência nas ações da Unidade Educacional;
QUALIDADE DO INSTRUMENTO:	Confrontar com o resultado da avaliação institucional – IQEI e Resultados da pesquisa de satisfação;
USO DAS INFORMAÇÕES:	Orientar o CEI sobre suas ações; Comunicar claramente com a comunidade; Implementar a gestão democrática
PROCEDIMENTOS:	Observar os registros nos livros de reuniões de pais, livros de ocorrência, e agendas e relatório dos educandos. Participar de eventos educativos, culturais e sociais, ao longo do ano, envolvendo os bebês, crianças, educadores, famílias e comunidade.

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Quadro 15 — Recursos Humanos.

4 – AVALIAR	O quadro de recursos humanos e a respectiva habilitação/formação dos profissionais
CRITÉRIOS:	A contratação de profissionais observará a habilitação/escolarização mínima prevista em lei. Eventuais alterações do quadro de pessoal serão, quando for o caso, de imediato comunicadas à Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia.
QUALIDADE DO INSTRUMENTO:	Confrontar a Documentação no CEI: livro ponto, cópia de documentação trabalhista e formação profissional.
USO DAS INFORMAÇÕES:	Nos casos de desligamento ou afastamento de funcionário do quadro obrigatório, a qualquer título, é providenciada a substituição, no prazo máximo de 45 (quarenta e cinco) dias, a contar da data do afastamento, excetuando-se para aferição desse período, aquele destinado às férias, conforme previsto em legislação específica.
PROCEDIMENTOS:	Observar os profissionais presentes no CEI, livro ponto, prontuário dos funcionários.

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Apontamos que, o registro do monitoramento pode ser cumulativo. Nele podemos utilizar tabelas, gráficos e imagens que representem a realidade, os progressos e retrocessos.

Para a avaliação os incisos V, VI, VII, VIII da Portaria SME n.º 4548 – 19 de maio de 2017, Art. 50, indicamos como instrumento a observação assistemática, no qual o observador refere-se as experiências casuais, observações espontâneas no cotidiano do CEI, nos momentos de itinerância aos espaços, que podem direcionar as futuras pesquisas, estudos e reflexões para as Reuniões Pedagógicas Integradas, bem como a elaboração do Plano de Ação da Direção e Coordenador Escolar ou ações voltadas ao Projeto Político-Pedagógico. Considerando a realidade das unidades. Indicamos registro com imagens fotográficas e textos descritivos. Sugerimos periodicidade de registro bimestral (4 por ano) para:

Acompanhar a formação continuada dos profissionais do CEI; VI - socializar as recentes reflexões e pesquisas na área da Educação Infantil, bem como as discussões realizadas na Rede Municipal de Ensino VII - orientar, aprovar e acompanhar as ações e atualizações do calendário de atividades; VIII - acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das práticas educativas, assim como contribuir na elaboração de critérios de avaliação (SÃO PAULO-SP, 2017).

Considerando o inciso VII, indicamos ao início do ano letivo, uma reunião de organização para acolhimento, informes gerais, plano de adaptação. Neste encontro inicial, o grupo de gestores (Coordenação, Direção, Supervisão e DIPED EI) definem coletivamente as datas para as Reuniões Pedagógicas Integradas, com todas as equipes da escola, sendo:

Duas Reuniões Pedagógicas Integradas, semestrais e envolvendo todos os atores do CEI, de acordo com o setor da Supervisão Escolar para:

Socializar as recentes reflexões e pesquisas na área da Educação Infantil, bem como as discussões realizadas na Rede Municipal de Ensino; VIII – acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das práticas educativas, assim como contribuir na elaboração de critérios de avaliação (SÃO PAULO-SP, 2017).

Neste sentido, exemplificamos apontando que o calendário integrado, organizado pelas equipes do CEI, Supervisão Escolar e DIPED EI deverá contemplar conforme o Quadro 13:

Quadro 16 — Calendário formativo integrado.

Mês	Avaliação	Envolvidos	Local	Encaminhamento
Janeiro		Supervisão Escolar e DIPED EI Setor de parceriais	DRE	Organização.
Fevereiro	Diagnóstica	Equipes Gestoras do CEI, Supervisão Escolar e DIPED EI	Grande Auditório	Reunião De Organização o. Pauta.
Março	Visita de Monitoramento	Supervisão Escolar	In loco	Registro cumulativo, tabelas, gráficos e imagens.
Abril	Avaliação Formativa	Equipes Gestoras do CEI, Supervisão Escolar e DIPED EI;	DRE / Visitas Espaços Culturais	Plano de ação PPP Portfólio.
Maiο	Visita de Monitoramento	Supervisão Escolar	In loco	Registro cumulativo, tabelas, gráficos e imagens.
Junho –	Visita de Monitoramento	Supervisão Escolar	In loco	Registro cumulativo, tabelas, gráficos e imagens.
Julho	Avaliação Formativa:	Equipe docente, Equipe gestora, Equipe de apoio, Supervisão Escolar, Setor de parcerias, DIPED EI;	Grande Auditório	Reunião Pedagógica Integrada.
Agosto	Avaliação Formativa	Equipes Gestoras do CEI Supervisão e DIPED EI;	DRE / Visitas espaços culturais	Plano de ação PPP Portfólio.
Setembro	Monitoramento	Supervisão Escolar	In loco	Registro cumulativo, tabelas, gráficos e imagens.
Outubro	Avaliação Formativa	Equipe docente, Equipe gestora, Equipe de apoio, Supervisão Escolar, Setor de parcerias DIPED EI;	Grande Auditório	Reunião Pedagógica Integrada.
Novembro	Monitoramento	Supervisão Escolar	In loco	Registro cumulativo, tabelas, gráficos e imagens.
Dezembro	Somativa	Equipes Gestoras do CEI Supervisão e DIPED EI;	Devolutivas e encaminhamentos para o ano seguinte	Portfólio Análise do Registro Cumulativo.

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Garantir momentos para avaliar-se. Momentos formativos, que contribuam com as aprendizagens dos profissionais do CEI, ajudando-os a avaliar suas práticas e analisar suas concepções. Esta atitude representa um processo de empoderamento, emancipatório e transformador. Só entramos na práxis se refletimos a prática e para tanto, precisamos criar instrumentos e condições para que seja possível avançar na qualidade da Educação pública. Dar condições é criar espaços reflexivos e críticos, coletivos, movimentos, grupos de estudo, de pesquisa, onde os gestores mobilizem experiências reais. Elaborar instrumentos, apresentar evidências, que permitam refletir suas experiências em nome da aprendizagem de todos.

Ainda de acordo com a portaria SME N.º 4548 – 19 de maio de 2017, Art. 50: compete a supervisão escolar:

XI – elaborar relatório de visita mensal. § 1º - O Relatório de Visita mensal deverá contemplar a descrição e a análise dos incisos I a X do caput deste artigo, retratando a coerência entre o trabalho realizado e o Plano de Trabalho aprovado, com ênfase nas metas e atividades propostas. § 2º - Quaisquer irregularidades observadas no CEI deverão ser expressas no Relatório de Visita mensal, com prazo para providências.

Indicamos ainda que, os relatórios de acompanhamento da Supervisão Escolar constituam registros periódicos, que colaborem para contar a história da instituição e de seus atores, oportunizando condições para que as ações desenvolvidas no CEI componham seu Projeto Político-Pedagógico e possam ser refletidas e analisadas coletivamente.

A formação é indissociável dos projetos educacionais e organizacionais. Neste sentido, apontamos o uso do portfólio como uma galeria expressiva das ações no CEI, desenvolvidas pelas diferentes equipes da unidade escolar ao longo de um ano letivo.

O portfólio deverá representar o instrumento de acompanhamento na avaliação formativa e servirá também, para historicizar o processo da instituição escolar.

O conceito de portfólio nasceu com as artes, denominando conjunto de trabalhos de um artista (desenhista, cartunista ou fotógrafo, entre outros) ou de fotos de ator ou modelo, usado para a divulgação das produções entre clientes. Em educação, o portfólio é o conjunto de vários trabalhos realizados pelo aluno, com orientação do professor, que corresponde a um período de curto, médio ou longo, de sua vida escolar: ano, semestre, curso ou unidade de um curso (DESPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 149).

Apontamos que, este portfólio deve ser organizado e desenvolvido pela equipe do CEI e orientado pela supervisão escolar. Indicamos uma página para cada registro, que contemple determinado assunto ou temática.

O portfólio permite ao formador, verificar não só o que o aprendiz não sabe, mas o que ele é capaz de realizar. O objetivo não é que se torne um instrumento meramente burocrático, mas que nele sejam impressas as singularidades, traduzindo o caráter particular das vivências nele descritas ou refletidas.

Com vistas a contribuir com o Projeto Político-Pedagógico, indicamos um portfólio, que expresse o desenvolvimento das ações previstas no calendário escolar: reuniões de pais e mestres, reuniões pedagógicas, eventos culturais, autoavaliação institucional, análise coletiva dos registros.

Com vistas ao Projeto de Ação da Direção Escolar, indicamos um portfólio com aspectos da organização da gestão escolar, apresentando inicialmente as rotinas das equipes: gestora, equipe de apoio (cozinha, limpeza e administrativo), docente. Atribuições de cada profissional da equipe, cronograma de ações das equipes do CEI, envolvendo reuniões de orientações as equipes, avaliação e organização do trabalho.

Para colaborar com o Projeto de Ação da Coordenação Pedagógica, indicamos um portfólio de gestão pedagógica: contendo inicialmente as rotinas dos agrupamentos, projetos das turmas, produções infantis, experiências inovadoras, aspectos significativos do diário de bordo, do planejamento da professora, período de adaptação.

Como proposição para a Gestão Democrática, é possível articular um portfólio que inclua a participação de alguns pais, dois representantes por turma no mínimo, para expressarem suas opiniões, acerca do atendimento no CEI nas reuniões de pais, uma vez que não existe a obrigatoriedade do conselho de escola, mas existe o monitoramento das pesquisas de satisfação. Com os familiares, podemos buscar identificar o que eles felicitam e criticam sobre as ações do CEI. Estes registros mais livres podem ajudar a instituir a gestão democrática, abrindo canais de participação e escuta das famílias e responsáveis. A participação da família na instituição é de extrema importância, para o desenvolvimento das crianças e, sobretudo, para a promoção do trabalho democrático participativo, portanto há de se garantir condições para se realizar trocas, interações com outras pessoas, sejam crianças ou adultos. Essa participação efetiva, contribui imensamente na medida em que informações são compartilhadas, aprendizagens são construídas e reconstruídas em contextos específicos – contextos estes que estão sempre abertos à mudança - tais como: cuidar e educar; do brincar; interagir, das diferentes infâncias; das marcas infantis em relação aos espaços; das interações e do contexto.

Barton e Collins, (1993, apud DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 151) indicam 7 (sete) características essenciais do portfólio: Inclui muitos recursos, que permitem muitas

evidências; é um instrumento autêntico, pois a produção do aprendiz articula-se com o trabalho que está sendo desenvolvido; é uma forma dinâmica de avaliação, pois permite acompanhar as aprendizagens ao longo do tempo; explicita os propósitos, pois o aprendiz sabe o que se espera dele; permite integração entre atividades e experiências de vida; imprime sentimento de pertencimento ao aprendiz, que participa ativamente da seleção dos trabalhos a serem incluídos no portfólio, tem múltiplos propósitos, podendo o formador se basear nas evidências desse instrumento, para avaliar a aprendizagem.

A produção dos portfólios deverá contemplar os mesmos princípios Educação Básica: estético, político e ético em sua elaboração.

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade, da participação, e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da beleza não estereotipada, da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

É importante garantir a participação das diferentes equipes do CEI na produção do portfólio, orientado pela gestão escolar. As temáticas a serem apontadas ao longo do ano letivo, devem ser estabelecidas pelo coletivo de atores do CEI.

O objetivo não é que se torne um instrumento meramente burocrático, mas que nele sejam impressas as singularidades, traduzindo o caráter particular das vivências do CEI, descritas ou refletidas no portfólio.

O portfólio servirá também, para historicizar o processo da instituição escolar, com vistas a avaliação do Projeto Político-Pedagógico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias de vida, compartilhadas ao longo da experiência como pesquisadora iniciante, me inspiraram em diferentes momentos desse estudo.

No início do curso de Mestrado, participei do Projeto de Tutoria, no qual fui orientada a uma vivência escrita, revelando meus interesses, perspectivas, proximidades enquanto sujeito ao tema escolhido para a pesquisa. Considero oportuno destacar, a relevância deste processo: Olhar - se! Cuidar-se na ação profissional, um encontro de dimensão pessoal e profissional, que me levou a rememorar e encontrar as concepções e intenções em minha história de vida. Os caminhos trilhados ao longo de minha trajetória profissional, foram significativos, inclusive para aceitar novos passos enquanto educadora. Esta atividade correlacionada aos referências teóricos estudados, foi significativa ao indicar o sujeito como ponto de partida na formação e não especialmente, os conteúdos metodológicos.

A dupla gestora (Direção e Coordenação Pedagógica) são sujeitos centrais no desenvolvimento da ação supervisora. A relação respeitosa entre as equipes é essencial. A identidade dos gestores deve ser respeitada. A garantia de momentos coletivos reflexivos e propositivos entre às equipes é fundamental. O objetivo, é contribuir com a qualidade do trabalho da dupla gestora, por meio da avaliação formativa conduzindo-os à caminhos de superação dos desafios.

Problematizar e conceituar os processos desenvolvidos nos CEIs, a partir de registros do cotidiano da instituição, do vívido, do previsto legalmente, das intenções, deve se estabelecer como características das instituições. Estes registros oportunizam as possibilidades de autoavaliar-se, compreender como pensam os diferentes sujeitos envolvidos na ação da escola, que visão de Educação e conceitos permeiam as práticas.

Acreditamos que, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, podem contribuir nessa reflexão, em suas diferentes dimensões do que é considerado qualidade, em especial as dimensões Planejamento e Gestão Escolar e Formação Continuada e Condições de Trabalho.

Conhecer a trajetória profissional e a rotina de trabalho de gestores, especialmente dos sujeitos desta pesquisa, revelou saberes e fazeres, que representam não só a voz desses profissionais como também, o trabalho realizado com aqueles que ainda não verbalizam com a fala o que pensam e sentem, mas expressam de diferentes maneiras – os bebês e as crianças. São muitos os saberes constituídos e os documentos produzidos, que apoiam o trabalho na

Escola, mas qual é o olhar que temos para esses documentos e como eles nos apoiam nas decisões cotidianas? Em quais espaços são contadas as vivências da Unidade Escolar, para que possam ser refletidas posteriormente? Como garantimos o enriquecimento das produções enquanto equipe gestora? Qual é a prioridade que temos na dimensão formativa, enquanto gestores e formadores?

Acompanhar, avaliar e registrar sistematicamente processos e progressos no CEI, envolvendo diferentes atores importantes para o desenvolvimento do trabalho. Esse processo torna-se fundamental, para que o profissional tenha condições de mediar outras experiências e, a partir das novas demandas que se colocam ou reconduzir o seu trabalho.

Diante dessa perspectiva e ao retomar os objetivos de compreender, as necessidades formativas da gestão escolar nas creches conveniadas e propor apontamentos, para a formação da Supervisão Escolar que colabore e qualifique as ações educativas na Unidade escolar, inferimos as duas visões que se apresentam na atuação da dupla gestora e entidades mantenedoras e que, reforçam o que tem sido apontado em outras pesquisas.

- A reflexão permanente das ações cotidianas na Escola e os momentos de estudo, ocorrem nos CEIs conforme a gestão escolar e as entidades mantenedoras compreendem seu papel, frente à dimensão formativa dos educadores.
- Embora exista um esforço da dupla gestora em gerenciar a sua rotina de trabalho, de modo a incluir os momentos de estudo e momentos de planejamento para as professoras, as complexidades da Escola prejudicam a garantia desses momentos.
- Institucionalmente o parceiro externo, que contribuí com as reflexões da gestão escolar no CEI conveniado é o Supervisor Escolar. Não existe garantia de parceiros externos à equipe.
- O papel das entidades mantenedoras, frente à formação continuada dos profissionais, mesmo sendo instituído por lei, nem sempre é realizado.
- Em suas narrativas, as gestoras revelam a necessidade de formação e apoio no desenvolvimento de suas funções e destacam, a importância de um olhar externo como contribuição na problematização de suas práticas.
- As gestoras relatam, que as experiências mais significativas da formação continuada em serviço tratavam das necessidades da sua Unidade escolar. Estas consideram significativos os momentos de troca de experiências e apontam a necessidade de que, todo o grupo docente do CEI participe de formações com profissionais externos.

- Ao oportunizar um espaço reflexivo de formação na Escola, cria-se uma possibilidade de motivar as equipes e valorizar a atuação dos profissionais.

A partir dessas constatações e inspirada pela leitura do texto “Significado da Infância” (ARROYO, 1994), destacamos concepções e intenções, que precisam estar presentes no apontamento de uma proposta formativa, para a gestão escolar das creches da rede conveniada.

A criança é alguém que tem sua própria identidade, um sujeito social de direitos, porém tanto a Infância quanto a própria concepção de Infância, estão em permanente construção e depende de outros sujeitos, adultos, em especial da mulher, por surgir como categoria social junto com o trabalho feminino.

As problematizações do cotidiano escolar, devem ser articuladas coletivamente pela gestão. O gestor da Unidade é o principal responsável por conduzir e revelar a história da Instituição Escolar, nas dimensões pedagógicas e organizacionais, traduzindo-os em documentação pedagógica, como retrato das ações desenvolvidas pelo coletivo de atores ao longo do ano letivo.

Ao propor a formação no campo da Gestão dos CEIs conveniados, dentre os pontos que se destacam no percurso de pesquisa, considero que, é relevante explorar com esses sujeitos seu papel e corresponsabilidades como produtores da cultura da Escola, oportunizando discussão e reflexão, acerca de suas atribuições, do Diretor Escolar e do Coordenador Pedagógico, com base na documentação legal, concepções e referenciais teóricos.

No processo formativo dos gestores da Educação Infantil as intencionalidades na atuação e as concepções de Educação e Infância são determinantes. Com um resgate histórico de suas vivências/experiências o gestor, sujeito envolvido na formação, terá condições de refletir e olhar para a Infância ao longo do processo histórico, fazendo contrapontos até chegar na concepção atual.

Até a sua transição para a Educação, a Infância foi objeto de assistência, para evitar carências sociais. Desde então, a Educação Infantil tem se constituído por distintos e marcantes processos. Esta trajetória curricular incia na preparação da criança para ser adulto; o domínio de atividades letrada; a preparação da criança como futuro cidadão que um dia teria a consciência de seus direitos, com conteúdos-críticos para a promoção da cidadania consciente; a infância compreendida como período de aprender habilidades e dominar conteúdos, até os dias atuais, a insistências nas datas comemorativas, a multiplicidade de

linguagens, as atividades, vivências, experiências são inseridas no discurso dos sujeitos abrindo precedentes para reflexões com gestores na Educação Infantil. Percorrer a trajetória da infância, entender bebês e as crianças, como um cidadão de direito, responsabilidade da família e do Estado. Como sujeitos de direitos a vivências múltiplas em nos espaços, no territórios em que vivem e com suas famílias.

Neste sentido, a formação de gestores precisa ser desenvolvida de forma a contribuir com a cultura, permitindo analisar a rotina prática e real, para que assim, possam ser apontadas novas possibilidades para organizar a rotina adequada às necessidades da Unidade Escolar, envolvendo os diferentes atores do CEI e, conseqüentemente, aprimorando os seus projetos educacionais, oferecendo diversidade de interações.

A realidade impõe à gestão, desafios constantes e muitas vezes complexos que provocam angústia, inquietações e dúvidas, outras vezes encorajam e estimulam a ousar. Os desafios nos impulsionam ou paralisam? Tantos são os desafios do gestor. A supervisão escolar muitas vezes antecipa aos desafios. Não seremos surpreendidos por eles.

Desafios podem relacionar-se com necessidades ou com situações problemáticas; nascem de limites, às vezes colocados por nós ou impostos socialmente. Desafio, é garantir a igualdade de direitos, oportunidade aos pequenos e grandes, crianças e adultos que entendem a educação, e a escola como o lugar onde se constrói cultura. Não é qualquer ambiente, tampouco qualquer profissional que alcança a gestão democrática participativa com facilidade e tampouco aquele que facilmente ouve a criança, ou ser um formador nota mil. Estamos nos esforçando. Decidir sozinho é difícil, mas compartilhar, ouvir as diferentes opiniões e para a decisão nem sempre é fácil. Dividir o peso com os envolvidos levando cada um a assumir seu papel pode ser interessante, estabelecer o compromisso coletivo e oportunizar experiências nesse ao longo dos planos, com seus grupos dos educandos, passando por funcionários e pais. Ser acolhedor, saber ler a realidade, ser coerente com todas as decisões não é das tarefas mais fáceis ao gestor. Tomar decisões no coletivo, pautado nos planos da unidade oportuniza a qualidade do atendimento aos bebês e crianças. O desafio é uma instigação, algo para fazer no tempo presente, mesmo sem as condições necessárias visíveis. Segundo o Mestre Paulo Freire, 1992:

“No Brasil ter esperança é um ato revolucionário! É preciso ter esperança. Mas tem de ser esperança do verbo esperar”. Por que isso? Por que tem gente que tem esperança do verbo esperar. Esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. “Ah, eu espero que melhore, que funcione, que resolva”. Já esperar é ir atrás, é se juntar, é não desistir. É ser capaz de recusar aquilo que apodrece a nossa capacidade de integridade e a nossa fé ativa nas obras. Esperança é a capacidade de olhar e reagir àquilo que parece não ter saída. Por isso, é muito diferente de esperar; temos mesmo de esperar!”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E.D, LÜDKE, M;. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ARROYO, M. G. O significado da infância. In: **I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília : MEC, 1994. p. 88-92.

BARROS, Miguel Daladier. **Educação infantil: o que diz a legislação**. Disponível em: < [http:// www.lfg.com.br](http://www.lfg.com.br) >. 12 nov. 2008.

BUENO. M. C. S. **Formação Contínua Em Serviço: um estudo com os profissionais dos centros de educação infantil**. Dissertação de Mestrado. UNESP. ARARAQUARA, 2007

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei 8069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil. **Brasília: MEC, SEB, 2009**.

CAMPOS, M.M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I.M. **Creche e Pré-Escola no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2006.

CAMPOS, M. M. (Coord.). **Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Ministério da Educação; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2010. (Relatório Final).

CARDOSO, H. Supervisão um exercício de democracia ou de autoritarismo?. In: ALVES, N. (coord.) **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 11. ed. São Paulo. Cortez, 2006. P. 71 – 96.

CRAVEIRO, S. S. **Desigualdades na rede de creches conveniadas da Prefeitura de São Paulo: Um olhar a partir da teoria de implementação de políticas públicas**. Tese de doutorado. FGV. São Paulo, 2015

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância:**

perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEPRESBITERIS, L ; TAVARES M. R. **Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação e aprendizagem.** São Paulo: Editora SENAC, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Maria Silveira (Org.). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios.** São Paulo: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS e FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA:
Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Relatório final/2011. Disponível em:
<http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/relatorio_final_formacao_continua_da.pdf>.

FRANCO, D.S. **Gestão de creches para além da assistência social: transição e percurso na prefeitura de São Paulo, de 2001 a 2004** . Dissertação de Mestrado. USP. São Paulo, 2009

FRANCO, D.S. **As creches na educação paulistana - 2002 a 2012** / Tese de Doutorado. UNICAMP. São Paulo, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido / Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** 4. ed. Porto: Editora Portugal, 1999.

GARCIA, J. J. Z. Ação Supervisora voltada à educação popular. In: POSSANI, L. F. P; ALMEIDA, J. G. ; SALMASO, J. L. (Orgs.). **Ação Supervisora:** tendências e práticas. 1ed.Curitiba. CRV, 2012.p.38 – 48..

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In.: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 63-78.

LIMA, M. A. C. **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. UNIFESP. Guarulhos, 2016.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In.: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 79-110.

HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-61.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** Tradução de José Claudio, Julia Ferreira. 1.

ed. São Paulo: Cortez, 2004

JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Porto Alegre. Educação N. 3 (63), p. 413 – 438, set. dez. 2007.

JOSSO, M. C. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa formação**. Brasília: Líber livro, 2006.
 KUHLMANN Jr, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro**, nº 14, mai./ago. 2000, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

———. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Editora Alternativa. 2001.

MELLO, G.N. Educação Popular e classes populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e político do Brasil . In: ALVES, N. (coord.) **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 11. ed. São Paulo. Cortez, 2006. P. 11- 22.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In.: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 111-140.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. 1.ed. Educa.Lisboa:, 2009. NÓVOA, A. **Formação de professores e o trabalho pedagógico**. 1.ed. Educa.Lisboa:, 2002.

NÓVOA, A. Professores: Imagens do future presente. In.: _____(Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

RANGEL, M. Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América Latina. In: Mary Rangel; Celestino Alves da Silva Junior. (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 16. ed.Campinas, São Paulo: Papyrus Editora, 2014, v. 1, p. 147-161.

RONCA. A.C.; GONÇALVES, L. M. S. A supervisão escolar: um urgente desafio. In: ALVES, N. (Coord.). **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 11. ed. São Paulo. Cortez, 2006. P. 29 – 35.

ROSEMBERG, F, CAMPOS, M. M, HADDAD, L. **A rede de creches no município de São Paulo**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Departamento de Pesquisas Educacionais, 1991.

SALMASO, J. L..Supervisão Escolar e processos formativos: conceitos e significados. In: POSSANI, L. F. P; ALMEIDA, J. G. ; _____(Orgs). **Ação Supervisora: tendências práticas**. 1. ed.Curitiba. CRV, 2012.p.38 – 48

SANCHES, E.C. **Creche**: realidade e ambiguidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SÃO PAULO (SP). Orientação Normativa n.º 01/13. **Avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares**. São Paulo: SME/ DOT, 2014.

SÃO PAULO (SP). Orientação Normativa n.º 01/15. **Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/ DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP). **Revista Magistério/Edição especial Educação Infantil**. São Paulo: SME/ DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Portaria n.º 4.549/17 de 19 de maio de 2017. **Estabelece normas para a celebração e o acompanhamento de termos de colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação e organizações da sociedade civil visando à manutenção, em regime de mútua cooperação, de centros de educação infantil CEI para o atendimento de crianças na faixa etária de zero a três anos**. São Paulo: SME, 2017.

SOUZA, E. C. Histórias de vida e formação de professores. In: **Salto para o futuro**. SED. MEC. BRASIL, 2007.

SOUZA, M. P. S. Ação Supervisora no acompanhamento do trabalho escolar: uma discussão necessária. In: POSSANI, L. F. P; ALMEIDA, J. G. ; SALMASO, J. L (Orgs.). **Ação Supervisora: tendências e práticas**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012.p.27 – 37.

SMITH, Adam. **Inquérito Sobre a Natureza e as Causas das Riquezas das Nações**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1999. 1v.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. D. **Aprendizagem do Adulto Professor**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

POSSANI, L.F.P. A Ação Supervisora e EJA: responsabilidade na garantia do direito à educação (Orgs). **Ação Supervisora: tendências e práticas**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012. p.38 – 48

TAKEITI B. A., VICENTIN, M. C.. **Periferias (in)visíveis: o território-vivo da Brasilândia na perspectiva de jovens moradores**. *Distúrb Comun*, São Paulo, 29(1): 144-157, março, 2017.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimentos Livre e Esclarecido



PUC-SP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO MESTRADO PROFISSIONAL FORMAÇÃO DE FORMADORES

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Esta apresentação tem por objetivo informá-lo (la) sobre a pesquisa da qual você foi convidado (a) a participar, bem como ter sua autorização explícita para realizá-la e publicar seus resultados.

Esperamos, por meio deste texto, oferecer-lhe uma ideia básica sobre a pesquisa e o que sua participação envolverá. Se você desejar mais detalhes sobre algo mencionado aqui, ou informações não incluídas, sinta-se à vontade para perguntar.

Por favor, leia cuidadosamente este documento e as informações aqui contidas.

TÍTULO (PROVISÓRIO) DA PESQUISA: A gestão escolar das creches conveniadas do município de São Paulo: necessidades, desafios e possibilidades formativas na ação da supervisão escolar.

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS: A presente pesquisa está atrelado à atuação profissional desta pesquisadora como supervisora escolar e tem por objetivo identificar as necessidades, os desafios e as possibilidades formativas em serviço das diretoras e coordenadoras pedagógicas das creches da rede conveniada da Secretaria de Educação do Município de São Paulo. Contribuir com uma gestão eficiente, no caso das creches conveniadas, implica em assegurar que os estabelecimentos atendam a uma série de requisitos relacionados às instalações físicas, aos materiais, aos equipamentos, aos mobiliários, aos docentes, discentes bem como, a formação continuada. Os docentes e

gestores que atuam nas creches conveniadas trabalham no regime de consolidação das leis trabalhistas, com carga horária de quarenta horas semanais sem a garantia de momentos cotidianos e coletivos de estudo, reflexão e planejamento das propostas pedagógicas que desenvolvem. De acordo com os padrões básicos de qualidade da educação infantil paulistana, a formação dos docentes e gestores deve ser garantida pela formação continuada em serviço, atendendo a necessidade desses profissionais e possibilitando que ampliem seus conhecimentos, reflitam sobre suas ações, redimensionem suas práticas garantindo a qualidade do atendimento, do aprendizado e do desenvolvimento dos bebês e crianças. Neste estudo a formação dos gestores, será entendida como ação da supervisão escolar. A metodologia desta pesquisa é qualitativa, inspirada na história de vida, e a coleta de dados será por meio da narrativa oral em temáticas que se referem à trajetória profissional dos sujeitos. Neste processo, ouvir as gestoras e compreender o significado dado às suas experiências profissionais por meio da narrativa oral, será o elemento desencadeador para a compreensão dos dilemas atuais enfrentados por elas, bem como base para propor ações formativas que contribuam com seus fazeres cotidianos. Neste sentido, colaborar com o processo formativo intencional dessas gestoras, por meio de uma proposta possível de ser articulada, estando no papel da supervisão escolar, e que posteriormente reverbere em ações formativas com as docentes das creches da rede conveniadas são alguns dos resultados esperados desta pesquisa.

RISCO OU DESCONFORTO: Informamos que não há risco associado a esta pesquisa, mas, se em algum momento, você se sentir desconfortável, poderá solicitar a suspensão de sua participação. **SIGILO:** Garantimos que os nomes de todos os participantes estarão em absoluto sigilo. Para isso, serão citados na pesquisa apenas nomes fictícios. Todas as informações obtidas na pesquisa serão utilizadas apenas para a análise científica dos dados e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária. Uma cópia deste consentimento será entregue a você, no ato de sua assinatura.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: a participação no estudo não acarretará custos para você e, por sua

participação ser voluntária, você não será remunerado (a) por isso, nem receberá nenhuma compensação financeira adicional.

A realização da presente pesquisa trará ao pesquisado e à sociedade o(s) seguinte(s) benefício(s):

- Oferecer os resultados do trabalho desenvolvido no local;
- Criar oportunidades de reflexão e transformação do contexto estudado a partir das discussões realizadas no processo de pesquisa, com participação efetiva dos sujeitos envolvidos;
- Possibilitar a divulgação dos resultados a toda comunidade;
- Expandir as pesquisas a respeito do tema em foco;
- Apresentar trabalhos em congressos e simpósios;
- Contribuir para a comunidade acadêmica e de pesquisa de forma mais ampla com as descobertas e o processo de pesquisa desenvolvido.

Sendo assim, após ter sido devidamente informado (a) sobre o teor da pesquisa da qual participará, solicitamos que preencha e assine o termo de consentimento livre e esclarecido.

Nome completo do (a) participante:

Assinatura: _____

Local e data: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,_, portador (a) do RG nº

_____, declaro ter recebido as devidas explicações sobre a pesquisa provisoriamente intitulada “A gestão escolar das creches conveniadas do município de São Paulo: necessidades, desafios e possibilidades formativas na ação da supervisão escolar ” e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento, sem que ocorram quaisquer prejuízos. Declaro ainda estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo, declaro que concordo em participar e para isso DOU O MEU CONSENTIMENTO, SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO (A) OU OBRIGADO (A). Declaro, ainda, que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e que me foi dada a oportunidade de lê-lo na íntegra e de esclarecer minhas dúvidas antes de sua assinatura.

Nome completo: _____

Assinatura: _____

Local e data: _____

Dados da pesquisadora:

Nome: Mariana Fernandes Panizza RG: 42.212.399-7

Endereço: Rua Imaculada, nº 114, Vila Rosa, Carapicuíba, São Paulo-SP Telefone de contato: (11) 98194 9679

E-mail: mpanizza@sme.prefeitura.sp.gov.br Instituição: PUC - SP São Paulo, ____/____/____

Assinatura: _____