

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DE FORMADORES

Maria Sonia Silva

**Os desafios da dupla gestora: diretores e coordenadores nos Centros de
Educação Infantil (CEI) da rede parceira do Município de São Paulo na
formação dos professores**

SÃO PAULO
2023

Maria Sonia Silva

**Os desafios da dupla gestora: diretores e coordenadores nos Centros de
Educação Infantil (CEI) da rede parceira do Município de São Paulo na
formação dos professores**

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: sob orientação da **Profa. Dra. Wanda Junqueira Aguiar**

SÃO PAULO

2023

Aprovado em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

A todos os bebês e crianças que nos deram suas histórias e nos fizeram enxergar o mundo com esperanças.

A todos os profissionais da Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

Não sei... se a vida é curta ou longa demais para nós. Mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas. Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que sacia, amor que promove. E isso não é coisa de outro mundo: é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira e pura... enquanto durar.

(Autoria desconhecida)

Inspirada no poema de autoria desconhecida, trago-lhes palavras, profundas e íntimas, de agradecimento.

Estou realizando um sonho que não foi vivido somente por mim. Algumas pessoas, de diversos modos, iluminaram meu caminho, tocaram meu coração, foram braços que me envolveram, silêncio de respeito, trouxeram-me alegria, enxugaram minhas lágrimas e promoveram muito amor durante toda a minha trajetória neste trabalho. Dessa maneira, essas pessoas estavam ao meu lado, ajudando a concretizar esta pesquisa. A todas elas, neste momento, quero agradecer.

A Deus, pelo dom da vida, por ter me sustentado em todos os momentos nessa jornada.

À minha orientadora, Profa. Dra. Wanda Junqueira de Aguiar, por me incentivar e acreditar em mim como pesquisadora iniciante, pelas orientações, por todo o tempo investido nas conversas, nas leituras e nas correções. Obrigada por fazer parte da minha história!

À Profa. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches, por ser compreensiva e encorajar-me diante das dificuldades, e por fazer parte de minha formação acadêmica e profissional.

Aos professores da banca examinadora, Profa. Dra. Lílian Chiuro Passarelli e Profa. Dra. Elvira Maria Godinho Aranha, pela gentileza de fazerem apontamentos

riquíssimos no exame de qualificação, contribuindo para o desenvolvimento deste trabalho, sempre com muito carinho e respeito.

Às tutoras do Formep, pela atenção, pela amizade, pelo carinho e, principalmente, pela disponibilidade para ler e contribuir com meu trabalho – em especial à querida Profa. Dra. Elvira Maria Godinho Aranha, que, sempre muito generosa, colaborou para o desenvolvimento deste estudo de forma afetiva e respeitosa.

Ao queridíssimo Humberto Silva, assistente de coordenação, por toda a gentileza e disponibilidade comigo e com os alunos e professores do Formep.

Agradeço a todos os meus professores do Formep, que provocaram reflexões, desafiaram meus conhecimentos e estimularam a minha transformação profissional. Eu não sou mais a mesma pessoa de quando iniciei o Mestrado.

À Elaine Mathias de Castro, pela dedicação, companheirismo durante toda essa trajetória e por sua colaboração com a revisão do trabalho.

Aos colegas de turma que viveram comigo esse processo: obrigada pela parceria nos trabalhos, pelas horas na tela do computador, pelos risos, pelos poemas, pelas trocas e pelo incentivo.

Quero agradecer aos participantes que aceitaram o convite para fazerem parte desta pesquisa. Muito obrigada por compartilhar suas práticas comigo. Sempre é um privilégio estar com vocês. A vocês, minha admiração!

Agradeço ao meu líder Prof. Gustavo Lian, mantenedor dos CEI que fizeram parte desta pesquisa, uma pessoa que sempre me incentivou e apoiou em meus estudos. Obrigada pela compreensão, pela paciência, pela oportunidade que tenho de colocar em prática meu aprendizado juntamente com as equipes das unidades.

Aos meus amigos e amigas, que sempre estiveram ao meu lado, participando de minhas angústias e nunca deixando de acreditar em mim: a vocês, meu carinho!

Aos meus familiares, em especial aos meus amados filhos e pais, por me incentivarem nesta grande jornada, Amo vocês! “NEOQEAV” (Nunca Esqueça O Quanto Amo Vocês).

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(FREIRE, 2003, p. 142)

RESUMO

SILVA, Maria Sonia. **Os desafios da dupla gestora: diretores e coordenadores nos Centros de Educação Infantil (CEI) parceiro do Município de São Paulo na formação continuada dos professores**. 2022. 103f. Trabalho Final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, é fruto de inquietações relativas aos desafios que a dupla gestora enfrenta quanto à formação de professores nos Centros de Educação Infantil da rede parceira da prefeitura de São Paulo. O objetivo geral é compreender como ocorre a articulação das ações de diretores e coordenadoras das cinco unidades dos Centros de Educação Infantil parceiros em prol da formação continuada em serviço dos professores da Associação Educacional Uirapuru. Os objetivos específicos são: a) identificar a percepção que os diretores e as coordenadoras participantes têm sobre as infâncias; b) analisar a concepção que os diretores e as coordenadoras participantes possuem de sua própria função; c) levantar a concepção que os diretores e as coordenadoras participantes possuem em relação à formação continuada dos professores; e d) apresentar apontamentos para o desenvolvimento de uma proposta formativa envolvendo diretores e coordenadores. Participaram do estudo cinco coordenadoras pedagógicas e cinco diretores que atuam em Centros de Educação Infantil da rede parceira do município de São Paulo. Os dados foram produzidos por meio de questionário, grupo de discussão e entrevista semiestruturada e analisados por meio de Análise de Prosa. Dentre os resultados, destacaram-se as necessidades formativas de coordenadoras e diretores, as condições adversas de trabalho da dupla gestora, as dúvidas quanto às próprias atribuições e a dificuldade de se apropriarem dos documentos da Secretária Municipal da Educação referentes à Educação Infantil e às especificidades da formação dos professores. A pesquisa possibilitou constatar a necessidade de compreender as atribuições de cada membro da dupla gestora e direcionar um olhar mais crítico e reflexivo para a prática da formação dos professores.

Palavras-chave: Formação continuada. Dupla gestora. Educação Infantil. Rede parceira.

ABSTRACT

SILVA, Maria Sonia. **The challenges of the educational administration pair: principals and coordinators of Early Education partnered schools of the city of São Paulo engaged in teachers' continuous training.** 2022. 103 p. Final Assignment (Professional Masters in Education: Training of Trainers) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2022.

This qualitative research is the result of this researcher's concerns about the challenges faced by the educational administration pair in training Early Education partnered-school teachers in the city of São Paulo. Main objective was to understand how the articulation of principals' and coordinators' actions for teachers' in-service continuous training occur in five Early Education partnered schools of Associação Educacional Uirapuru (Uirapuru Educational Association). Specific objectives were: a) to identify participant principals' and coordinators' perception of childhood; b) to analyze participant principals' and coordinators' concept of their own jobs; c) to know participant principals' and coordinators' concept of teachers' continuous training; and d) to present keynotes for developing a training proposal for principals and coordinators. Five coordinators and five principals who work at Early Education partnered schools of São Paulo participated of this study. Data was produced through a questionnaire, a discussion group and semi-structured interview, and were analyzed through Prose Analysis. Results showed coordinators' and principals' training needs, the adverse job conditions of the educational administration pair, their doubts towards their own attributions, and their difficulties to acknowledge all the Early Education documents from the Department of Education and the specificity of teacher training. This research also detected their need to understand the attributions of each member of the educational administration pair to allow a more critical and reflexive view on teacher training.

Keywords: Continuous training. Educational administration pair. Early Education. Partnered schools.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Mapa das Diretorias Regionais de Educação na Cidade de São Paulo.	
.....	50

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Pesquisas correlatas	20
QUADRO 2 – As conquistas da creche entre 1993 e 2017.....	25
QUADRO 2 – As conquistas da creche entre 1993 e 2017 (continuação).....	26
QUADRO 3 – Panorama das organizações parceiras na Educação Infantil.....	34
QUADRO 4 – Marcos dos direitos da criança entre 1927 e 1988	37
QUADRO 4 – Marcos dos direitos da criança entre 1927 e 1988 (continuação).....	38
QUADRO 5 – Atribuições do diretor escolar e do CP, segundo Libâneo (2018).....	46
QUADRO 6 – Pontos relevantes - Convergentes entre si - Inusitados - Recorrentes	55
QUADRO 7 – Pontos relevantes - Convergentes entre si - Inusitados - Recorrentes	56
QUADRO 8 – Categorias, tópicos e temas.....	57

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CECI	Centros de Educação e Cultura Indígena
CEI	Centro(s) de Educação Infantil
CEII	Centros de Educação Infantil Indígena
Cemei	Centro Municipal de Educação Infantil
CNJ	Conselho Nacional da Justiça
Conanda	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CP	Coordenador/a/es/as Pedagógico/s/as
DRE	Diretoria Regional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Fabes	Secretaria da Família e do Bem-Estar Social
FGV	Faculdade Getúlio Vargas
Formep	Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Formação de Formadores
Funabem	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
Fundeb	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	<i>Master of Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação
MROSC	Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OSC	Organizações da Sociedade Civil
PDI	Professor de Desenvolvimento Infantil
PEI	Professor de Educação Infantil
PME	Plano Municipal de Educação
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PNPI	Plano Nacional pela Primeira Infância
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RME	Rede Municipal de Educação
RNPI	Secretaria Executiva da Rede Nacional Primeira Infância
SAS	Secretaria de Assistência Social
Sebes	Secretaria Municipal do Bem-Estar Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEDE	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unicef	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1 Estudos correlatos	19
1.2 Percurso histórico da Educação Infantil/creche	24
1.3 O CEI conveniado na cidade de São Paulo	32
1.4 Concepção de criança/infância	36
1.5 Formação de professores na Educação Infantil	40
1.6 A dupla gestora dentro do Centro de Educação Infantil (CEI) – Diretor e Coordenador	43
1.6.1 O significado do trabalho do coletivo no CEI parceiro	43
2 PERCURSO METODOLÓGICO	47
2.1 Contexto da pesquisa	49
2.2 Participantes da pesquisa	50
2.3 Procedimentos de produção e análise de dados	51
3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	54
3.1 Papel da dupla gestora na formação dos professores	58
3.2 Desafios que a dupla gestora enfrenta na formação de professores	64
3.3 Formação de professores	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICES	90
ANEXOS	97

INTRODUÇÃO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(FREIRE, 2005, p. 35)

Como já dizia o mestre Paulo Freire, ninguém caminha sem aprender a caminhar, e foi aprendendo a caminhar, construindo o caminho, que nasceu o amor pela educação e o interesse por realizar esta pesquisa, a qual está fortemente ligada à minha trajetória pessoal e profissional.

A minha vida escolar iniciou aos seis anos de idade. Não tive a oportunidade de fazer pré-escola e fui matriculada na 1ª série. Durante a infância, sempre tive minha avó materna me apoiando e cuidando de mim, pois minha mãe trabalhava muito para ajudar nas despesas de casa.

Estudei até a 8ª série na mesma escola e, no término desse ciclo escolar, eu decidi que queria fazer o Magistério. Sentia um forte desejo de aprender para ensinar. Na época, participei do processo de seleção para cursar o Magistério, mas não fui aprovada. Não pretendia ficar sem estudar naquele ano, então, optei por fazer o colegial (atual Ensino Médio) técnico em processamento de dados, um curso que poderia me proporcionar melhores oportunidades de emprego e muitos conhecimentos.

Após concluir o curso técnico, ingressei na faculdade para dar continuidade na área de informática; trabalhei como analista de sistemas até o nascimento do meu primeiro filho, no ano de 1993.

Desde a gestação, visitei algumas escolas de Educação Infantil para que pudesse realizar a matrícula dele quando eu fosse retornar ao trabalho. Ser mãe me trouxe a expectativa de encontrar uma escola de Educação Infantil que tivesse como meta o educar, o cuidado com o bebê em suas especificidades e uma acolhida respeitosa com a família da criança. Foram poucas as unidades em que eu me senti acolhida, e, quando percebia um bom acolhimento, a escola não oferecia um espaço adequado para as crianças que estavam aprendendo andar. Não fiquei confortável em realizar a matrícula em nenhuma das escolas que visitei.

Todas as experiências que vivenciei no meu primeiro ano escolar foram elementos importantes e essenciais para que eu me interessasse pela Educação Infantil e valorizasse esse processo na educação dos meus filhos. Devido ao fato de eu não ter cursado a pré-escola, que hoje conhecemos por Educação Infantil, entendo a importância dessa fase na vida escolar da criança. Optei por deixar meu filho, Leonardo, com a minha mãe durante dois anos, e foi assim que voltei a pensar na área da Educação.

Sendo assim, desliguei-me da empresa em que trabalhava como analista de sistemas; com o valor da rescisão, eu propus a uma amiga uma sociedade na abertura de uma escola de Educação Infantil. Sendo ela formada em Pedagogia, poderia assumir a parte burocrática, enquanto eu, paralelamente, iniciava o mesmo curso.

Meu percurso na Educação Infantil iniciou no ano de 1995, com a abertura do Centro de Recreação Infantil Aiuga. A escolha do nome tinha uma intencionalidade, uma vez que, na verdade, o nome Aiuga é a escrita da palavra águia ao contrário. Gosto muito dessa ave, e seu significado tem grande sentido, pois ela frequentemente é associada à coragem e à força. Na mitologia grega, a águia é o símbolo de Zeus, o mais poderoso dos deuses. Na cultura celta, é símbolo de renascimento e renovação. Para os antigos egípcios, era o símbolo da vida eterna.

Após a minha formação em Pedagogia, assumi por completo a parte pedagógica do Centro de Educação Infantil Aiuga. Foi nesse momento que me constitui professora. Eu tinha como prioridades o bem-estar da criança, o seu desenvolvimento e, não menos importante, o acolhimento aos responsáveis dos menores, favorecendo, assim, um harmonioso relacionamento entre as partes.

Mantive a escola durante vários anos. Nesse ínterim, por necessidades financeiras, assumi a licença maternidade de uma professora em uma escola particular. Ao término da licença, a professora se desligou da escola e o diretor me convidou para ser a professora da turma. Ficou acordado com a minha sócia que ela se responsabilizaria pela escola de Educação Infantil na minha ausência; sendo assim, passei a trabalhar, no período da manhã, na escola particular e, durante a tarde, ficava na Aiuga.

Com o passar do tempo, senti a necessidade de dar continuidade aos estudos. Fiz uma pós-graduação *lato sensu* em inclusão social e, dois anos depois, cursei Psicopedagogia. A minha necessidade de continuar estudando nasceu quando me

deparei com crianças que apresentavam diversas dificuldades, não somente de desenvolvimento intelectual, mas também no que tange ao emocional.

Em 2009, devido a aberturas de novas creches da prefeitura na região do Campo Limpo, perdemos muitos alunos, e, conseqüentemente, foi necessário o fechamento do Centro de Recreação Infantil Aiuga. Comecei, assim, a trabalhar, no período da manhã, como coordenadora pedagógica no Colégio Batista e, no contraturno, exercia a função de professora do ensino fundamental em uma unidade escolar da Associação Educacional Uirapuru.

Em 2013, o mantenedor da Associação Uirapuru realizou uma parceria com a Prefeitura de São Paulo e ofereceu-me o cargo de diretora em um Centro de Educação Infantil (CEI) localizado no bairro do Campo Limpo, com uma previsão de atender 278 crianças.

Com esse novo cargo, veio, também, um grande desafio de iniciar todas as contratações: professores, coordenador, equipe de apoio, toda a organização dos espaços da unidade, incluindo as compras do mobiliário, materiais pedagógicos, higiênicos e os alimentos.

Como gestora do CEI Campo Limpo IV, comecei a ser provocada a articular o trabalho coletivo da unidade, e não foi nada fácil lidar com tantos atores que se relacionavam no mesmo espaço. Foi nesse período que surgiram as necessidades de entender como os professores elaboravam as atividades para as crianças, como o coordenador organizava suas formações com os professores e como ocorria o dinamismo da dupla gestora diante dessas questões.

Frequentemente, conversava com a coordenadora pedagógica em relação a esses conflitos, e, juntas, procurávamos meios de diminuir essa distância entre o discurso e a realidade da formação continuada dos docentes.

Em 2017, o mantenedor assumiu outras parcerias, e, com o crescimento da quantidade dos CEI, fui promovida ao cargo de diretora geral de todos os CEI da Associação Uirapuru, totalizando 11 unidades.

Diante da importância de aprender e aperfeiçoar o meu trabalho como gestora na área da educação, cursei *Master of Business Administration* (MBA) em Gestão de Pessoas, na Faculdade Getúlio Vargas (FGV), o qual me conferiu uma experiência muito significativa para agregar à minha carreira. Essa formação me proporcionou o conhecimento sobre a percepção social e interpessoal, viés comportamental em

processos decisórios, engajamento no trabalho e a vulnerabilidade humana no ambiente de trabalho, entre outras compreensões.

Como gestora, procuro ter um estilo de liderança agregador, ou seja, proporcionar harmonia, conectar as pessoas, remediar fissuras na equipe, motivar em momentos de tensão ou fortalecer vínculos entre direção e coordenação e entre professores e gestores.

Dentre as inúmeras experiências vivenciadas no CEI e os muitos conhecimentos obtidos no MBA, um dos assuntos que trouxe muitas reflexões foi sobre as dificuldades que a dupla gestora enfrenta em relação à formação dos professores. Desde a minha prática da profissão docente, atuando com crianças, constatei a necessidade de uma formação continuada, e essa carência é notória com os professores dos CEI. Do mesmo modo, a dupla gestora precisa entender e analisar suas funções e suas significações diante desse contexto de formação.

Conforme discutido por Imbernón (2009, p. 9), para a formação permanente do professorado, será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar.

Em vista disso, em 2019, após o término do MBA, passei a realizar algumas buscas sobre as possibilidades de mestrado em educação, com a intenção de desenvolver uma pesquisa sobre a atuação da dupla gestora de um CEI parceiro da prefeitura de São Paulo na formação continuada dos professores. Foi em uma dessas buscas que conheci o Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Formação de Formadores (Formep), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Desta forma, ingressar no mestrado profissional passou a ser mais um pedaço do meu caminho a ser trilhado.

Ciente de que a gestão escolar exercida pela equipe gestora é responsável pelo gerenciamento das ações curriculares propostas no Projeto Pedagógico da unidade, a presente pesquisa tem como intuito entender como ocorre a prática da dupla gestora (composta por diretor e coordenador) nos CEI da rede parceira em cinco unidades da Associação Uirapuru, na perspectiva da formação continuada dos professores em serviço. Delimitamos, assim, os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Compreender como ocorre a articulação das ações de diretores e CP das cinco unidades dos CEI parceiros em prol da formação continuada em serviço dos professores.

Objetivos específicos:

- Identificar a percepção que os diretores e as CP participantes têm sobre as infâncias.
- Analisar a concepção que os diretores e as CP participantes possuem de sua própria função.
- Levantar a concepção que os diretores e as CP participantes possuem em relação à formação continuada dos professores.
- Apresentar apontamentos para o desenvolvimento de uma proposta formativa envolvendo os diretores e as CP participantes dos cinco CEI parceiros.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Estudos correlatos

Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(FREIRE, 2003, p. 32)

Assim como revela Freire (2003a), pesquisamos para conhecer com maior profundidade os estudos que apresentam como objetivos de pesquisa a formação do professor.

A partir da definição do objetivo geral da pesquisa, o qual aborda a atuação da dupla gestora nos CEI da rede parceira na formação dos professores, realizamos as pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE), encontrando o total de 104 dissertações/teses.

Iniciamos o processo de busca das pesquisas pelos descritores: “rotina de gestores” e “Educação Infantil”. Como resultado, retornaram 23 dissertações/tese, das quais apenas uma tese e uma dissertação foram selecionadas¹. Na segunda pesquisa, os descritores “gestão escolar” e “Educação Infantil” foram utilizados, trazendo como resultado sete dissertações, das quais três foram escolhidas para contribuírem com este trabalho.

Com o levantamento do trabalho de pesquisa, sentimos necessidade de definir outras palavras-chave: “gestão pedagógica”, “equipe gestora” e “formação continuada”. Com essa busca, obtivemos 63 dissertações, das quais elegemos apenas uma. Para finalizar essa etapa, fez-se a consulta com um outro grupo de palavras: “gestão pedagógica”, “diretores e coordenadores”, “Educação Infantil”, “creche” e “rede parceira”. Esses descritores retornaram 11 dissertações, as quais não foram selecionadas.

¹ Todos os estudos correlatos ao nosso tema de pesquisa traziam muitos conhecimentos, por serem densos e ricos. Contudo, as pesquisas descartadas não correspondiam aos nossos objetivos.

No Quadro 1, a seguir, encontram-se todos os estudos selecionados para compor este capítulo de estudos correlatos.

QUADRO 1 – Pesquisas correlatas

Tipo	Autor	Título	Ano	Origem
Tese	BEZERRA, Maura Costa	Ser gestora da Educação Infantil: quais sentidos atribuídos na cultura profissional.	2014	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal
Dissertação	PEREIRA, Sandra Aparecida do Prado	Planejamento e rotina na creche: atuação da equipe gestora e de professoras para mudanças nas práticas educacionais.	2016	Universidade Nove de Julho, São Paulo
Dissertação	BORGES, Ana Lúcia	Gestão na escola de Educação Infantil: ressignificação das práticas e mudança na cultura escolar.	2015	Universidade Nove de Julho, São Paulo
Dissertação	PANIZZA, Mariana Fernandes	A gestão das creches conveniadas do município de São Paulo: necessidades, desafios e possibilidades formativas na ação supervisora.	2018	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo
Dissertação	REIS, Marcela Lemos Leal	Formação e trabalho das equipes gestoras de Educação Infantil.	2015	Universidade Federal Espírito Santo
Dissertação	LIMA, Marcia Aparecida Colber	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.	2016	Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos
Dissertação	LEITE, Alessandra Ruiz Barbosa	Centros de Educação Infantil (CEI) conveniados da SME-SP: o desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas.	2018	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo
Dissertação	GALISTEU, Renata Boiatti Migliorança	Gestão na Educação Infantil: fazeres e saberes de diretoras de pré-escolas.	2019	Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Placco e Souza (2015) citam Galeano (1994), que afirma que:

O artista que se despede entrega sua obra-prima ao artista que se apresenta. E o oleiro jovem não guarda esta peça perfeita para contemplá-la e admirá-la: a espatifa contra o solo, a quebra em mil pedacinhos, recolhe-os e os incorpora à sua própria argila. (GALEANO, 1994 apud PLACCO; SOUZA, 2015, p. 29)

Seguindo essa ideia, iniciamos reflexões e articulações dos estudos feitos com o projeto de pesquisa, ou seja, neste momento os fios do conhecimento e dos interesses se entrelaçam.

Bezerra (2014), em sua tese, apresenta como objetivo compreender os sentidos que as gestoras atribuem à gestão escolar da Educação Infantil, a partir da própria formação docente acadêmica e da sua cultura profissional. Usou como metodologia abordagem qualitativa com características de uma pesquisa do tipo etnográfica em educação, tendo a entrevista compreensiva semiestruturada como principal instrumento de construção das informações. A análise e a interpretação da experiência apontaram para as possibilidades de compartilhamento de ações da unidade escolar de Educação Infantil com a comunidade, destacando a importância de uma prática de gestão escolar participativa e colaborativa. O trabalho coloca em relevo o valor dessa possibilidade de gestão escolar mais horizontal e interativa na tentativa de se constituir em espaço democrático e crítico para a cultura profissional, com a participação decisiva da equipe gestora.

Pereira (2016) mostra como objetivo, em sua pesquisa, analisar o planejamento e a rotina nas práticas da equipe gestora e das professoras de uma creche. Usou como metodologia análise documental do Projeto Político Pedagógico da creche, do plano de formação da equipe gestora, do semanário das professoras, questionários semiestruturados, observação das práticas das professoras junto às crianças por meio de registros no diário de campo da pesquisa, vídeos, gravações das atividades realizadas na rotina, análise reflexiva dos vídeos, registros de diálogos realizados com as professoras, e registro em áudio gravado entre diretora e assistente pedagógica para avaliação da atuação da dupla durante o processo da pesquisa.

Como resultados, constatou-se que existem diferentes concepções de planejamento no grupo de professoras, mostrando-se, em grande parte, como um instrumento burocrático. Nesta direção, a autora apontou que a intervenção da equipe gestora ainda precisa ser intensificada no que diz respeito ao assunto, principalmente

tendo um trabalho de formação continuada em serviço que permita a continuidade da discussão dos temas planejamento e rotina. Mostrou, ainda, que a socialização dos registros feitos pela diretora/pesquisadora e as conversas individuais e coletivas sobre planejamento e rotina contribuíram com o processo de reflexão do grupo e favoreceram o estabelecimento de relações de confiança entre grupo docente e direção.

Outro aspecto do estudo de Pereira (2016) que considero importante apontar é a gestão escolar como liderança pedagógica, de modo a compreender as necessidades e os desafios que a dupla gestora enfrenta em sua rotina. Dessa forma, os dois próximos trabalhos também trouxeram resultados relevantes para esta pesquisa.

Borges (2015) define como objetivo analisar possibilidades de ressignificação de práticas de gestão e pedagógicas, quando a formação continuada em serviço centrada na escola é tomada como ponto de partida para a descoberta do potencial transformador da cultura escolar na Educação Infantil. Como resultados, constatou que: a) a gestão escolar como liderança pedagógica mobilizou a equipe de professoras para a mudança nas práticas antecipatórias e escolarizadas presentes na cultura escolar; b) por meio de um plano de formação em serviço, a gestão escolar desnaturalizou a cultura da escola e provocou reflexões acerca das concepções de infância, criança e de proposta pedagógica desenvolvidas na escola; c) a gestão escolar, quando implicada nos processos pedagógicos e em parceria com a coordenação pedagógica, pode qualificar o plano de formação da equipe e promover avanços mais significativos nas mudanças das práticas. Assim, concluiu-se que o gestor escolar, quando assume a liderança pedagógica para além da gestão dos processos administrativos e, em parceria com o coordenador pedagógico, desenvolve um plano de formação em serviço, pode contribuir para as mudanças na cultura da escola, tão necessárias na educação das crianças pequenas.

Panizza (2018), em sua dissertação, trouxe como objetivo compreender necessidades, desafios e possibilidades formativas da gestão nas creches conveniadas da Rede Municipal de Educação (RME) de São Paulo. A metodologia usada em sua dissertação foi 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).

Por sua vez, Reis (2015), em sua dissertação, teve como objetivo compreender como estão configuradas as equipes gestoras de Educação Infantil e as dinâmicas do seu trabalho em interface com o desafio da formação e atuação profissional. Sua metodologia foi a abordagem qualitativa de tipo exploratória, com o procedimento da aplicação de questionário, sustentado por uma etapa inicial de observação do trabalho das equipes gestoras de Educação Infantil. Seus resultados acenam para a importância da garantia de discussões que tragam as especificidades da primeira etapa da educação básica e das questões pertinentes à gestão da Educação Infantil na formação inicial e continuada e indicam o compromisso com a educação de qualidade.

Lima (2016) analisou, em sua dissertação, as ações formativas do programa denominado “A Rede em Rede – a formação continuada na Educação Infantil” e investigou as apropriações dos gestores sobre os conceitos de gestão pedagógica e compartilhada nos Centros de Educação Infantil e nas Escolas Municipais de Educação Infantil na cidade de São Paulo. Sua metodologia foi abordagem qualitativa, e os resultados mostraram que algumas condições devem ser consideradas na proposição de programas de formação continuada, tais como a continuidade da formação, o acompanhamento e a articulação das ações de formação e o envolvimento dos diferentes segmentos profissionais que atuam nas unidades educacionais.

Já a dissertação de Leite (2018) apresentou como objetivo investigar as implicações das condições de trabalho no desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas que atuam nos Centros de Educação Infantil conveniados da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, bem como caracterizar estas coordenadoras, conhecer o seu contexto de formação e identificar os elementos facilitadores ou dificultadores de seu desenvolvimento profissional. Foi utilizada como metodologia a abordagem qualitativa que, segundo Leite (2018), permitiu conhecer o contexto e as condições de trabalho das coordenadoras pedagógicas da rede conveniada pela perspectiva das participantes, e um questionário com perguntas de múltipla escolha e abertas, aplicado junto às coordenadoras, foi o instrumento utilizado para produção de informações. Os dados obtidos possibilitaram identificar as muitas dimensões presentes na atuação dessas profissionais, permeadas pelos desafios presentes em seu contexto, vinculados às questões da formação e às condições da carreira.

A dissertação de Galisteu (2019) apresentou como objetivo evidenciar concepções de gestoras de pré-escolas da Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto, município do interior paulista, sobre sua atuação no dia a dia das escolas e na formação continuada dos professores de Educação Infantil. Os resultados da pesquisa revelaram que as gestoras possuem conhecimentos relativos à sua atuação profissional e reconhecem sua importância para a manutenção da formação continuada na organização do clima escolar. No entanto, sofrem com as dificuldades de falta de apoio pedagógico, manutenção dos prédios escolares e atribuições que não condizem com sua atuação profissional.

A leitura dos estudos correlatos sobre o tema que pretendemos investigar possibilitou-nos refletir sobre a atuação da dupla gestora na formação dos professores na rede parceira do município de São Paulo, ressaltando as atividades desenvolvidas por esses profissionais responsáveis pela formação continuada dos professores. A relevância do caráter reflexivo destas formações também foi evidenciada nas pesquisas, sinalizando a necessidade de mudanças de concepções na Educação Infantil.

Em suma, os trabalhos foram fonte de inspirações para a construção teórica desta pesquisa, apontaram aspectos relevantes e contribuíram com bibliografia, metodologias utilizadas, bem como com a reflexão sobre os resultados das pesquisas e os acertos e desafios das diferentes investigações.

1.2 Percurso histórico da Educação Infantil/creche

As crianças são produtoras de cultura. A ideia de que só nós, adultos, é que produzimos cultura não cabe mais na nossa contemporaneidade.

(SANCHES, 2021, p. 43)

Entender a história da creche é entender a mudança do papel da mulher na sociedade e suas decorrências no âmbito da família, em especial no que se relaciona à educação dos filhos. Assim, o Centro de Educação Infantil (CEI), como hoje é conhecida a creche na cidade de São Paulo, é instituição que cuida de crianças de zero até três anos de idade, tal como dispõe a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Conforme afirmam Oliveira *et al.* (2011, p. 23) “Esta instituição tem recebido crescente atenção em nossa sociedade, pois cada vez mais mulheres de diferentes camadas sociais estão assumindo trabalho e outras atividades fora de casa”.

Compreender o funcionamento de uma creche na atualidade passa necessariamente, portanto, por aumentar a compreensão de um histórico de discussões e decisões passadas. Assim, o Quadro 2, abaixo, apresenta as conquistas da creche no decorrer de sua história de luta, trazendo algumas datas importantes no período de 1993 a 2017, considerando a cronologia dos acontecimentos.

QUADRO 2 – As conquistas da creche entre 1993 e 2017

ANO	FATO
1993	Transformação da Secretaria Municipal do Bem-Estar Social (Sebes) em Secretaria da Família e do Bem-Estar Social (Fabes). Publicação de portarias de organização e funcionamento que consideram a creche como um equipamento de assistência e educação.
1995	Publicação da 1ª edição do documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”, pelo Ministério da Educação (MEC).
1996	Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).
1998	Publicação do documento “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil” pelo MEC.
1999	Transformação da Fabes em Secretaria de Assistência Social (SAS).
2001	Alteração da denominação de creches para Centros de Educação Infantil pelo Decreto nº 40.268. Transferência dos CEI da Secretaria da Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação: Decreto nº 41.588.
2001	Efetivação da transição em cumprimento ao Decreto nº 41.588. Início do curso Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) Magistério para 850 profissionais: Ensino Médio.
2003	Início do Programa ADI Magistério: Ensino Superior
2004	Transformação do cargo de ADI em Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI). Criação dos Centros de Educação e Cultura Indígena (CECI) e Centros de Educação Infantil Indígena (CEII). Formatura das educadoras que participaram do Programa ADI Magistério.
2006	Publicação dos documentos: “A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil” e “São Paulo é uma escola: manual de brincadeiras”
2007	Publicação dos documentos “Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEI” e “Creches e EMElS da cidade de São Paulo”.
2010	Transformação dos cargos de PDI em Professor de Educação Infantil (PEI).

Fonte: Revista Magistério – Edição especial nº 03-2017 (MAGISTÉRIO, 2017).

QUADRO 2 – As conquistas da creche entre 1993 e 2017 (continuação)

ANO	FATO
2011	Publicação do documento “Cadernos da rede: Formação de Professores”.
2012	Criação do Centro Municipal de Educação Infantil (Cemei).
2013	Criação da função de Assistente de Diretor. Publicação do documento "Orientação Normativa nº1/2013: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares".
2013/2014	Aplicação dos "Indicadores de Qualidade na Educação Infantil", do MEC, em 441 Unidades Educativas.
2015	Aplicação dos “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (versão preliminar)” – autoavaliação participativa em todas as unidades de Educação Infantil prevista em calendário oficial. Comemoração dos 80 anos da Educação Infantil Paulistana. Aprovação do 1º Plano Municipal de Educação (PME) (2015-2025) da cidade de São Paulo
2016	Aplicação, em toda a RME, da versão final dos “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana”.
2017	Comemoração dos 15 anos da passagem das creches da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação. Atendimento pleno das crianças de quatro a cinco anos no Município de São Paulo.

Fonte: Revista Magistério – Edição especial nº 03-2017 (MAGISTÉRIO, 2017).

O quadro acima aponta para as conquistas obtidas, que fazem parte de um contexto de investimento e luta dos adultos que acreditam que a criança tem direitos e precisam ser garantidos.

A partir do ano 2001, com a alteração da denominação de creches para Centros de Educação Infantil pelo Decreto nº 40.268 e a transferência das creches da Secretaria da Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação pelo Decreto nº 41.588, o antagonismo entre assistencialismo e educação passa a não existir mais. Nesse cenário, compreende-se que o trabalho do assistente social, no contexto da Educação Infantil, possui relação com a defesa e garantia dos direitos humanos. Essa nova perspectiva lança um grande desafio na prática, devido ao fato de que muitos temas desenvolvidos pelas escolas primárias passavam a ser da Educação Infantil.

Para este propósito, pôs-se um desafio, pois era preciso organizar, na primeira etapa da Educação Básica, as crianças de zero a três anos em creches e as de quatro a seis anos e 11 meses em escolas de Educação Infantil.

Imprescindível, então, a articulação de propostas de Educação Infantil voltadas ao êxito do trabalho com as crianças para que todas elas e suas famílias “tenham

oportunidade de acesso a conhecimentos valores e modos de vida verdadeiramente cidadãos” (BRASIL, 1998, p. 13).

Dessa maneira, podemos constatar que a história das instituições de Educação Infantil não pode ser desassociada da história da sociedade e da família. Como ressalta Kuhlmann Júnior,

a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens. (KUHLMANN JÚNIOR, 2011, p. 81)

Segundo Kramer (1982, p. 22), “a educação pré-escolar começou a ser reconhecida como necessária na Europa quando, nos Estados Unidos, dominava a depressão econômica dos anos trinta”. Seu principal objetivo era garantir emprego a professores, enfermeiros e outros profissionais e, simultaneamente, fornecer nutrição, proteção e ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de dois a cinco anos de idade.

Segundo as pesquisadoras Oliveira *et al.* (2011), o movimento das creches no Brasil, até o início do século XX, não se diferenciava de atendimentos em asilos e internatos. Era, basicamente, para os filhos de mães solteiras que não tinham condições de criá-los, trazendo, assim, um sentimento de culpa; além disso, esse atendimento era visto como um favor institucional. Outro fator relevante que as autoras apresentam é a chegada de imigrantes europeus ao Brasil, que foram absorvidos como mão de obra nas fábricas. Na década de 1920, eles fizeram protestos contra as más condições de trabalho, e havia, entre suas reivindicações, creches para seus filhos.

Conforme afirmam Oliveira *et al.* (2011, p. 25), “as poucas creches existentes fora das indústrias em 1930,1940,1950 eram de responsabilidade de entidades filantrópicas”.

As políticas sociais adotadas, em nível federal, no período dos governos militares pós-1964, por meio de órgãos como a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) em nível estadual, seguem a evidenciar o parecer de creche como equipamento de assistência à criança necessitada, ou seja, um favor prestado à criança e sua respectiva família. As autoras Oliveira *et al.* (2011) indicam que, diante dessa conjuntura, intensificou-se ainda mais

a ajuda governamental às entidades filantrópicas. Sendo assim, muitas dessas entidades, gradativamente, passaram a delinear uma orientação mais técnica ao seu trabalho, incluindo preocupações com aspecto da educação formal das crianças nas creches.

Nas décadas de 1970 e 1980, surgiu um elemento que teve influência nessa orientação técnica: a teoria da “privação cultural”, que teve grande repercussão, tanto no Brasil como no exterior, para explicar a ideia da marginalidade das camadas sociais mais pobres.

Ainda segundo Oliveira *et al.* (2011), a partir desse processo de orientação mais técnica, considerava-se que o atendimento à criança pequena em creches possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita por meio de uma educação compensatória, sem alteração das estruturas sociais existentes na raiz daqueles problemas. As autoras advertem que as crianças pobres são atendidas em creches, de modo que o aconselhamento começa com conceitos de necessidade e deficiência, enquanto as crianças mais ricas são colocadas em ambientes estimulantes e considerados um processo dinâmico de vida e desenvolvimento.

Para Oliveira *et al.* (2011), diante dessa circunstância, tanto as creches como os berçários mantidos por entidades particulares para crianças de classe média aumentaram, aderindo outro nome, como o de “escolinha”. Ainda segundo as autoras, houve, além disso, um aumento no número de creches comunitárias em todo país, muitas vezes desvinculadas do apoio governamental e geridas pelos próprios usuários.

Culminando este processo, a própria Constituição Federal de 1988 reflete o movimento de repensar as funções sociais da creche. Oliveira *et al.* (2011) relatam que, a partir do marco constitucional, a creche passa a ser um direito de toda a criança, independentemente de sua origem socioeconômica, e instituição responsável, junto com a família, pela promoção do desenvolvimento das crianças, ampliando suas experiências e seus conhecimentos.

Oliveira *et al.* afirmam que:

Em 2007, o novo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) incluiu a Educação Infantil nos repasses de recursos da União para os municípios, o que impulsionou um crescimento das matrículas nessa etapa inicial da Educação Básica, atendendo matrículas tanto na rede direta quanto na conveniada. (OLIVEIRA *et al.*, 2011, p. 32)

Segundo a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o novo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) foi também considerado um grande marco na história da luta das creches. O movimento que ganhou o nome de “Fraldas Pintadas”, realizado no dia 7 de março de 2005. Um grupo de mais de 200 pessoas, incluindo mães, crianças, estudantes, parlamentares, ativistas de organizações e movimentos das áreas educacional, empresarial, feminista, entre outros, coloriu o gramado em frente à rampa do Congresso Nacional, com enormes panôs coloridos com as frases “Fundeb pra Valer!” e “Educação é direito”, faixas de vários lugares do Brasil, chocalhos e um enorme varal de fraldas pintadas por crianças de diversos municípios, o movimento “Fundeb pra Valer!”

Na época, uma das reivindicações do “Fundeb pra Valer!” era a inclusão de novas matrículas em creches e pré-escolas conveniadas com a prefeitura, de modo que essas matrículas migrassem para a rede pública em cinco anos. A campanha tinha como foco a captação de recursos para cobrir cerca de 1,2 milhão matrículas de instituições de Educação Infantil sem fins lucrativos que mantinham convênios com prefeituras.

Retomando a luta da história da creche, em 8 de março de 2016, foi sancionada a Lei nº 13.257, conhecida como o Marco Legal da Primeira Infância. Essa Lei estabeleceu princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância, em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e também ao desenvolvimento do ser humano, em consonância com os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O Marco Legal da Primeira Infância define como primeira infância o período que abrange os primeiros seis anos completos e tem como objetivos atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadão, respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças, valorizar a diversidade da infância em seus contextos sociais e culturais, entre outros.

Seguindo a trajetória, no dia 22 de dezembro de 2017, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada, obrigatoriamente, ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, referindo-se inicialmente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, sendo que a Base do Ensino Médio será objeto de elaboração e deliberação posteriores.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (INEP, s.d., não paginado)

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se) asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens constituem-se, portanto, como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Foram realizadas, em 2020, a revisão e a atualização do Marco Legal da Primeira Infância, sob a coordenação da Secretaria Executiva da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), com coordenação do processo de revisão, atualização e redação de Vital Didonet.

Devido à grande abrangência da RNPI e ao envolvimento do judiciário em pesquisas, debates e propostas sobre crianças pequenas, o Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI) foi revisado e atualizado, seguindo o processo de engajamento anterior, e, ampliado, culminou na Convenção Nacional da Primeira Infância, promovida e coordenada pelo Conselho Nacional da Justiça (CNJ). O capítulo intitulado “O Sistema de Justiça e as Crianças” expressa essa participação (PLANO, 2020).

Outro fator que traz maior amplitude e diversidade ao processo do compromisso social vem da inclusão explícita de crianças nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), uma demonstração política da consciência mundial e nacional de que o atendimento integral dos direitos da criança na primeira

infância é estratégico para se alcançarem os ODS, e do crescente interesse pelo bem-estar dos trabalhadores, por parte das empresas, pelo atendimento integral às crianças, da gravidez ao parto e aos primeiros anos de vida.

O PNPI, revisado e atualizado, apresenta seis características externas que dão forma e sustentação ao Plano e quatro características internas lhe dão consistência e conteúdo.

Como características externas podemos citar:

- **Abrangência:** abrange todos os direitos das crianças na faixa etária de zero a seis anos – direito à vida, à educação, à saúde, a uma família, à assistência social, entre outros.
- **Participação na sua elaboração:** o processo de elaboração do PNPI envolveu as instituições governamentais que têm atribuições diretas ou indiretas na área dos direitos da criança.
- **Plano de Estado:** o PNPI transcende o escopo e o caráter de Plano de Governo.
- **Longa duração:** a vigência proposta, em 2010, era de 12 anos. Até 2022, nesta revisão e atualização, a duração é estendida até 2030.
- **Aprovação por lei:** o PNPI não tem uma lei que o torna obrigatório, porém, a aprovação pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) lhe dá a legitimidade de política pública. É altamente recomendável, no entanto, que os planos estaduais, o distrital e os planos municipais pela primeira infância sejam aprovados pelos respectivos poderes legislativos.
- **Descentralização:** prevê a elaboração de planos correspondentes nas esferas estaduais, distritais e municipais, que conhecem as especificidades regionais e locais, as necessidades das crianças de seus territórios e seus contextos de vida.

Como características internas, destacamos:

- **Dimensão ética e estética:** refere-se ao compromisso pessoal e profissional para que as crianças brasileiras sejam felizes e alcancem o

mais alto nível de aprendizagem e desenvolvimento e realizem o melhor de si mesmas.

- **Dimensão política:** diz respeito à responsabilidade da nação brasileira.
- **Dimensão científica:** embasada nos aportes das várias ciências.
- **Dimensão técnica:** baseada em experiências reconhecidas como de boa qualidade no atendimento às crianças em suas diferentes circunstâncias de vida.

Segundo a RNPI, o PNPI é para as crianças: elas são a razão e o motivo das ações definidas, dessa forma, o Plano foi construído com os olhos fixos nas crianças e em seus contextos familiares, comunitários e sociais.

1.3 O CEI conveniado na cidade de São Paulo

As crianças, quando bem cuidadas, são uma semente de paz e esperança

(NEUMANN, 2012, p. 1)

O percurso dos CEI no município de São Paulo transcorreu de maneira muito próxima com o desenvolvimento histórico da educação da infância no Brasil.

Conforme afirma Kuhlmann Júnior (2011), em 1901, um grupo de senhoras, em sua maioria professoras, sob a direção de Anália Franco, fundou uma sociedade destinada ao amparo e à educação da mulher e da infância: a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva. Ainda em São Paulo, a Revista Educação e Pediatria anunciou, em 1913, a fundação da Creche Baronesa de Limeira, destinada a filhos de criados e operários, “que na luta afanosa da vida são obrigados a entregar a mãos inábeis os filhos de tenra idade” (KUHLMANN JÚNIOR, 2011, p. 86).

Em São Paulo, a criação de creches também marcou a participação de movimentos que obrigaram governos e empresas a cuidarem dos filhos dos trabalhadores, dando apoio às mulheres trabalhadoras. Assim, no século XX, a criação de creches começou a se intensificar.

As gestões Paulo Maluf (1993-1996) e Celso Pitta (1997-2000) fizeram opções semelhantes com relação a uma política de valorização da rede de creches indiretas e conveniadas em detrimento da rede direta, conseguindo, inclusive, nos dois

governos, diminuir a rede direta em 47 unidades, passando esses prédios para a administração e gerência da rede indireta, por meio de convênios.

Sanches (2003, p. 71) explica que, em 1996, as creches passaram a ser subvencionadas pela Secretaria do Bem-Estar Social, que oferecia auxílio financeiro, orientação técnica e de instalação às entidades conveniadas. Segundo a autora, as diretrizes de trabalho dessa Secretaria foram elaboradas por consultores da área da saúde, entidades filantrópicas e religiosas. Sendo assim, predominou a concepção médico-higienista, jurídica e religiosa no atendimento dessas instituições.

O final da década de 70 foi marcado pela eclosão dos movimentos sociais, que impulsionou significativas mudanças na concepção de creche.

As creches passaram a ser consideradas equipamentos coletivos, como estratégia de assistência pública, passando a denominar-se “atendimento à criança de 0 a 3 anos” contribuindo para melhoria das condições de vida, com uma programação preventiva para evitar ou reduzir problemas decorrentes da privação. À Secretaria caberia a criação e manutenção de equipamentos diretos, sem eliminar os convênios. As creches não somente atenderiam as crianças, mas proporcionam ampla mobilização da população, visando conscientizá-la sobre os direitos sociais, bem como definir estratégias para alcançar melhores condições de vida. (SANCHES, 2003, p. 77)

Dessa forma, a partir de 1969, a Prefeitura do Município de São Paulo passa a ter três tipos de atendimento:

- **Creches diretas:** construídas e/ou alugadas e mantidas, em todos os seus serviços, pela Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).
- **Creches indiretas:** construídas e/ou alugadas pela PMSP e repassadas a uma instituição privada que administraria a creche com o repasse *per capita* da prefeitura, devendo complementar os custos caso o valor ultrapassasse o repasse do poder público.
- **Creches particulares conveniadas:** toda a estrutura mantida pela entidade privada, que receberia verba *per capita* da PMSP, devendo complementar os custos caso o valor ultrapassasse o repasse do poder público.

Para atendimento da Educação Infantil, a Secretaria Municipal de Educação celebra parcerias com uma série de Organizações da Sociedade Civil (OSC). Antes conhecidas como unidades “conveniadas”, essas creches passaram a ser chamadas

de “parceiras” a partir da vigência do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC) (BRASIL, 2014).

Existem, atualmente, três modalidades de atendimento da Educação Infantil: a **rede direta**, quando a unidade é administrada diretamente pela Secretaria; a **rede parceira**, que pode ser indireta – nos casos em que o imóvel é da Prefeitura –, em que a unidade é gerida por uma OSC; e a **rede particular** – antes chamada de “conveniada” –, com repasse de recursos por criança matriculada. Em todos os casos, as diretrizes de funcionamento são definidas pela Prefeitura. É possível ver no Quadro 3, abaixo, que as OSC são responsáveis por gerir mais de 85% das creches da rede municipal.

QUADRO 3 – Panorama das organizações parceiras na Educação Infantil

Unidades da rede parceira indireta, com imóvel da Prefeitura e geridas por organizações da sociedade civil.	Unidades da rede parceira particular, mantidas por organizações da sociedade civil	Crianças matriculadas em unidades da rede parceira	Total do atendimento nessa etapa
377	1.471	265.579	85%

Fonte: <https://patiodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/parcerias/> Data-base: abril de 2017. Acesso em: 21 abr. 2021.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação (SME), os CEI funcionam por um período de cinco dias por semana, de segunda a sexta-feira, com carga horária mínima diária de dez horas, sendo que os horários de início e término das atividades diárias são estabelecidos com a participação dos pais/responsáveis, de forma a atender às necessidades da comunidade local.

Aos CEI da rede parceira, aplicam-se os Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, conforme definidos pela legislação, e esses destinam-se ao atendimento, totalmente gratuito e conforme as regras e diretrizes estabelecidas pela SME, de crianças de zero a três anos de idade, sendo que a faixa etária pode ser alterada ou ampliada, de acordo com as necessidades da demanda.

Conforme o Artigo 13 da Portaria nº 4.548, de 19 de maio de 2017,

O Quadro de Recursos Humanos deverá ser organizado de modo a assegurar o atendimento pedagógico e administrativo durante todo o período de funcionamento do CEI, devendo ser observados os aspectos quantitativos

e qualitativos, constantes no Plano de Trabalho, na conformidade do Anexo II, parte integrante desta Portaria:

QUADRO OBRIGATÓRIO

Função Formação Exigida Quantidade mínima

I – Diretor Pedagogia 1

II – Coordenador Pedagógico Pedagogia 1

III – Professor de Educação Infantil Pedagogia ou Normal Superior, admitida formação mínima para o exercício do Magistério em nível médio, na modalidade Normal 1 por agrupamento/ turma

IV – Professor de Educação Infantil (volante) Pedagogia ou Normal Superior, admitida formação mínima para o magistério em nível médio, na modalidade Normal De 01 a 70 crianças – 01 professor De 71 a 140 crianças – 02 professores E assim sucessivamente

V – Cozinheira: Ensino Fundamental, preferencialmente, completo 1

VI – Auxiliar de Cozinha: Ensino Fundamental, preferencialmente, completo De 01 a 80 crianças – 01 auxiliar de cozinha De 81 a 160 crianças – 02 auxiliares de cozinha E assim sucessivamente

VII – Auxiliar de Limpeza: Ensino Fundamental, preferencialmente, completo de 01 a 80 crianças – 01 auxiliar de limpeza de 81 a 160 crianças – 02 auxiliares de limpeza e assim sucessivamente. (SÃO PAULO, 2017, não paginado)

Dessa forma, não existia, no quadro obrigatório, a função de auxiliares de classe, incluída com a Instrução Normativa SME nº 53, de 10 dezembro de 2021, que

Acrescenta no Quadro Obrigatório de Recursos Humanos, constante no artigo 13 da Portaria SME nº 4.548, de 2017, a função de Auxiliar de Sala: Auxiliar de Sala Ensino Médio, preferencialmente cursando Pedagogia. Sendo que de 01 a 70 crianças – 01 auxiliar; de 71 a 140 crianças – 02 auxiliares e assim sucessivamente. (SÃO PAULO, 2021, não paginado)

Em 04 de fevereiro de 2022, o CEI alcançou mais uma conquista, com a Instrução Normativa nº 8, que “assegura condições para a formação continuada no CEI indireto e parceiro” (SÃO PAULO, 2022a, não paginado). Dessa forma,

a formação continuada permanente nas unidades indiretas e parceiras da Rede Municipal de Ensino ocorrerá pelo período de 4 horas/relógio distribuídas em dois dias da semana, durante o horário de trabalho dos professores, sob a coordenação do Coordenador Pedagógico. (SÃO PAULO, 2022a, não paginado)

Seguindo, ainda, com as alterações e mudanças, a Instrução Normativa SME nº 12, de 24 de fevereiro de 2022, “institui no âmbito da SME o Projeto Formação da Cidade, destinado aos docentes e coordenadores pedagógicos das unidades educacionais diretas, indiretas e parceiras da Rede Municipal de Ensino” (SÃO PAULO, 2022b, não paginado).

1.4 Concepção de criança/infância

De jeito nenhum. As cem estão lá:

Ao contrário, as cem existem

A criança é feita de cem.

A criança tem cem linguagens

cem mãos

cem pensamentos

cem modos de pensar

de jogar e de falar

cem sempre cem

modos de escutar

as maravilhas de amar

cem alegrias

para cantar e compreender.

Cem mundos

para descobrir

cem mundos

para inventar

cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens

mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura lhe separam

a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:

de pensar sem mãos

de fazer sem a cabeça

de escutar e de não falar

de compreender sem alegrias

de amar e maravilhar-se

só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: que descubra o mundo que já existe

e de cem roubam-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe:

que o jogo e o trabalho

a realidade e a fantasia

a ciência e a imaginação

*o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas que não estão juntas.
E lhes dizem que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário, as cem existem.*

(MALAGUZZI, 1999)

Nos países industrializados do início do século XX, não havia padrões de proteção à criança. Era comum as crianças trabalharem com os adultos em condições insalubres e inseguras. Graças a uma maior compreensão das necessidades de desenvolvimento das crianças, há uma consciência crescente da injustiça de sua situação, levando a um movimento para melhor protegê-las. Os padrões internacionais para os direitos da criança percorreram um longo caminho durante o século passado, mas permanecem lacunas na realização desses ideais.

Para melhor entender a linha do tempo dos direitos da criança, exibiremos alguns marcos importantes entre 1927 e 1988.

QUADRO 4 – Marcos dos direitos da criança entre 1927 e 1988

ANO	MARCO
1927	No Brasil, a Lei de Assistência e Proteção aos Menores, conhecida como Código de Menores, é consolidada pelo Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro, e representa avanços na proteção das crianças. Determina que a maioridade penal aos 18 anos vai vigorar em todo o país e prevalece até os dias de hoje.
1948	A Assembleia Geral das Nações Unidas aprova a Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujo Artigo 25 preconiza cuidados e assistência especiais e proteção social para mães e crianças.
1958	A Assembleia Geral das Nações Unidas adota a Declaração dos Direitos da Criança, que reconhece os direitos das crianças à educação, à brincadeira, a um ambiente favorável e a cuidados de saúde, entre outros.
1966	Com os Pactos Internacionais sobre Direitos Civis e Políticos e sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, os Estados Membros das Nações Unidas prometem manter direitos iguais – incluindo educação e proteção – para todas as crianças.
1974	Preocupada com a vulnerabilidade de mulheres e crianças em situações de emergência e conflito, a Assembleia Geral insta os Estados Membros a observar a Declaração sobre a Proteção de Mulheres e Crianças em Situações de Emergência e Conflitos Armados. A Declaração proíbe ataques contra mulheres civis e crianças ou seu aprisionamento e defende a inviolabilidade dos direitos de mulheres e crianças durante conflitos armados.

QUADRO 4 – Marcos dos direitos da criança entre 1927 e 1988 (continuação)

ANO	MARCO
1978	A Comissão de Direitos Humanos desenvolve um rascunho de uma Convenção sobre os Direitos da Criança para consideração por um grupo de trabalho dos Estados Membros, agências e organizações intergovernamentais e não governamentais.
1979	Para marcar o 20º aniversário da Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, a Assembleia Geral das Nações Unidas declara 1979 como o Ano Internacional da Criança, no qual o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (Unicef) tem um papel de liderança. No Brasil, em 10 de outubro, é promulgado um novo Código de Menores. Ele traz a doutrina da proteção integral presente na concepção futura do Estatuto da Criança e do Adolescente.
1988	O Brasil inclui, em sua Constituição, um artigo específico sobre os direitos das crianças, o Artigo 227. “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1988, não paginado). A nova Constituição brasileira é promulgada no dia 5 de outubro.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Unicef (s.d.).

Desde a Constituição de 1988, portanto, a criança é concebida em sua condição própria de modo mais abrangente, tendo suas especificidades atendidas na lei. Essa conquista resultou de movimentos sociais e trabalhistas com efeitos políticos na luta por uma educação de qualidade acessível a todos. A constituição de 1988 reconhece a importância da Educação Infantil.

No ECA, de 1990, encontramos o conceito de criança como a pessoa até os 12 anos de idade incompletos, sendo reconhecida a sua infância em condições dignas de existência como sujeitos de direitos (BRASIL, 1990).

Para Souza (2007, p. 7), “a criança é um sujeito social, investigado, observado e compreendido a partir de perspectivas investigativas e teóricas distintas”, e foram essas perspectivas, segundo a autora, advindas de vários campos como a psicologia, a sociologia e a educação, que demarcaram as ideias que atualmente legitimam a concepção sobre a criança e a infância. Ainda segundo Souza (2007), criança e infância não são apenas o pano de fundo das representações sociais; pelo contrário, são protagonistas das relações que estabelecem no dia a dia com pais, professores e outros sujeitos responsáveis pela condução da infância.

Visando uma pedagogia em que a criança é a protagonista, compreende-se, atualmente, que a criança é um sujeito potente, dotado de prévias experiências, socialmente competente, um ser que consegue criar, recriar, argumentar, contextualizar, ressignificar, construir relações e teorias por meio das expressões e de manifestações nas diferentes linguagens, construindo seus saberes e (re)ensinando aos adultos a vislumbrar o mundo com o olhar de uma criança.

Com este olhar de que a criança é a protagonista da ação pedagógica, apoiamo-nos no pensamento de Freire:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade [...]. Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim [...] se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de 'empatia' entre ambos. Só ali há comunicação. 'O diálogo é, portanto, o caminho indispensável' [...] 'não somente nas questões vitais para a nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência. (FREIRE, 2005, p. 68)

Desse modo, a criança deve ser reconhecida e respeitada como um ser ativo, que sente e pensa o mundo a sua volta; que nasce com infinitas possibilidades para desenvolver muitas competências e exercitar sua curiosidade, agindo sobre os objetos, sobre o meio, com outras pessoas, descobrindo, desenvolvendo-se e construindo o saber.

Entendemos que todas as crianças são capazes de superar e descobrir alternativas para se colocar no mundo, elaborando diferentes formas de comunicação. Nessa concepção, compreendemos que o desenvolvimento não ocorre de maneira uniforme e não depende apenas das características físicas e ambientais, nem de etnias, crenças e status social das famílias das crianças. Depende, sobretudo, da aprendizagem, que, por sua vez, é marcada pelas experiências culturais às quais as crianças são expostas desde o momento do nascimento.

Conforme afirma Sanches (2021, p.19), “na linha de pesquisa da qual comungo, a infância não fica tão atrelada à faixa etária, é muito mais baseada na natureza de atendimento. Isso significa um alinhamento entre o cuidar e o educar do zero aos 6 anos, sem distinção”.

Kuhlmann Júnior (2011, p. 147) contribui com a discussão quando expõe que, na visão de Froebel, a infância se mostra a partir da reflexão da educação do indivíduo em cada fase da vida. É um período em que não se isola do mundo e das relações

sociais. Assim, segundo o autor, é importante entender que o pensamento e as ações infantis devem ser minuciosamente respeitados, pois eles são regidos por uma lógica diferente entre as crianças e os adultos.

Segundo Oliveira *et al.* (2011), a percepção de um adulto sobre as habilidades de uma criança em cada idade e os objetivos que ele escolhe para seu desenvolvimento afetarão não apenas a maneira como ele desenvolve um relacionamento com a criança, mas também a maneira como organiza seu ambiente. Contribuindo com esta discussão, Sanches afirma que:

O pensar das crianças precisa ser mais valorizado em todas as suas perspectivas, e as que não dominam a linguagem oral convencional o fazem também, de outras maneiras, por meio de gestos, atitudes, olhares, expressões faciais, choro, tudo que evidencia seus sentimentos. (SANCHES, 2011, p. 36)

Para esta pesquisa, pretendemos dar continuidade ao embasamento teórico sobre as infâncias na perspectiva dos autores Ecleide Cunico Furlanetto e Moysés Kuhlmann Júnior.

1.5 Formação de professores na Educação Infantil

Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

(FREIRE, 2003, p. 77)

A Educação Infantil, também considerada a primeira etapa na educação básica, é uma fase de suma importância nas vivências diárias que acontecem nos primeiros anos de vida das crianças, ajudando, assim, em seu desenvolvimento de forma integral.

Nessa direção, a LDBEN (BRASIL, 1996) propõe um novo perfil do curso de licenciatura em Pedagogia e da formação docente, segundo o qual a Educação Infantil assume seu espaço na sociedade. Até aquele momento, não era necessário ter formação específica, e os leigos poderiam atuar nesse campo educacional, uma vez que a Educação Infantil era entendida como extensão da família.

No seu Art. 62, a LDBEN determina que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela Lei n.º 13.415, de 2017). (BRASIL, 1996, não paginado)

Diante de todo o progresso na trajetória da Educação Infantil, para trabalhar nessa área, o profissional precisa ter uma compreensão profunda, ser consciente de seu papel na vida da criança e ter o entendimento de relações humanas.

Conforme afirma Sanches (2003, p. 14), “Qualificar os profissionais implica instigá-los a conhecerem e a se aprofundarem num movimento permanente e sistemático de construção do conhecimento”.

Desde 2017, as paradas pedagógicas foram substituídas pelas reuniões pedagógicas², sendo previstas apenas quatro por ano. No calendário escolar do CEI parceiro, constam, também, duas reuniões para organização da unidade, duas reuniões para análise de documentação pedagógica e duas para avaliação da instituição.

Conforme citado anteriormente, com a Instrução Normativa SME nº 8, de 04 de fevereiro de 2022, assegura condições para a Formação Continuada nos Centros de Educação Infantil indiretos e parceiros. Sendo que a formação continuada permanente da Rede Municipal de Ensino ocorrerá pelo período de quatro horas, distribuídas sendo em dois dias da semana, durante o horário de trabalho dos professores, sob a coordenação pedagógica.

Conforme afirma Imbernón,

Ganha terreno a opção que não deseja apenas analisar a formação como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas sim que propõe a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. (IMBERNÓN, 2009, p. 16)

Nesse contexto de formação continuada, nasce uma nova construção pedagógica em que os professores são inseridos em um trabalho de equipe

² A **Parada Pedagógica** consiste na continuidade das ações de planejamento, em que os profissionais da educação estarão reunidos para realizar ações formativas e, também, para discutir o Projeto Político Pedagógico, documento norteador de várias ações dentro do contexto escolar.

empenhado e em uma reflexão conjunta, com a visão de espaços mais importantes para promover uma realidade compartilhada.

Conforme declara Tardif,

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2014, p.230)

No entanto, para que a formação continuada ocorra de forma significativa e promova mudanças na prática docente, fundamentalmente, os professores devem atuar de forma significativa, investigativa, reflexiva e crítica, voltada para a realidade dos profissionais e estendendo-se ao longo da carreira no sentido de formação permanente.

Imbernón indica cinco eixos em que a formação permanente se apoia:

A formação permanente do professor está apoiada em cinco eixos de atuação: a reflexão prático-teórica, sobre a prática e sua capacidade de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa; a troca de experiência entre iguais, no sentido de aumentar a comunicação entre os professores e tornar possível a atualização no campo de intervenção educativa, a união da formação a um projeto de trabalho; a formação como estímulo crítico, ante práticas profissionais como a hierarquia, exclusão ou intolerância; o desenvolvimento profissional da instituição, mediante trabalho conjunto para transformar essa prática conjunta como inovação institucional. (IMBERNÓN, 2011, p. 50)

Para o autor, é neste processo reflexivo sobre a prática que os professores constituem novos saberes, adquirem novas experiências e criam novos sentidos, instrumentalizando seu campo de atuação, construindo práticas inovadoras em seu contexto de atuação (IMBERNÓN, 2011).

Conforme afirma Nóvoa,

a formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas de re(construção) permanente de uma identidade pessoal, mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas. (NÓVOA, 1997, p. 23)

A educação, portanto, não é estática: estamos sempre aprendendo. O professor precisa refletir sobre sua prática docente em sala de aula. Mesmo

trabalhando com crianças muito pequenas, o profissional deve acreditar no potencial e no processo de desenvolvimento da criança como indivíduo com conhecimento, pois é por meio da socialização da criança com os outros, ao longo do tempo, por meio do espaço e da matéria, que a criança descobre o mundo e desenvolve-se plenamente. Essas possibilidades são a base para a construção do conhecimento.

1.6 A dupla gestora dentro do Centro de Educação Infantil (CEI) – Diretor e Coordenador

É preciso viver: não somos torrões de argila e o importante não é o que fazem de nós, mas o que nós mesmos fazemos com o que fizeram de nós.

(SARTRE, 2002, p. 61)

1.6.1 O significado do trabalho do coletivo no CEI parceiro

O trabalho coletivo no CEI é conduzido pelo diretor e pelo coordenador pedagógico, com o suporte de uma diretora geral que atende todas as unidades da Associação responsável, sendo esse cargo facultativo, uma vez que, segundo a SME, fica a critério do mantenedor do CEI parceiro realizar a contratação de um diretor geral ou um gerente.

Atualmente, na estrutura organizacional da SME, de acordo com o Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, “a Equipe Gestora é responsável pela administração e coordenação dos recursos e das ações curriculares propostas nos projetos político-pedagógicos de cada unidade educacional” (SÃO PAULO, 2013, n.p.)

As atribuições do diretor definem o seu perfil e iniciam-se com as garantias de caráter geral, que mostram que

A função de Diretor de Escola deve ser entendida como a do gestor responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, de modo a assegurar as condições e recursos necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de favorecer o constante aprimoramento da proposta educativa e execução das ações e deliberações coletivas do Conselho de Escola, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e a legislação em vigor. (SÃO PAULO, 2013, n.p.)

Neste sentido, ele deve compor com a equipe e estabelecer divisão compartilhada de trabalho para atingir as metas propostas da unidade escolar. Seu trabalho consiste, portanto, em desenvolver maneiras de acompanhar o desenvolvimento dos setores administrativo, pedagógico, de secretaria, serviços gerais e relacionamento com a comunidade. Dessa maneira, podemos entender que

Pela própria Natureza integradora da sua função, o diretor ocupa um lugar especialmente importante e imprescindível (...) não se trata de um papel puramente burocrático – administrativo, mas uma tarefa de articulação, de coordenação, o vincula radicalmente ao pedagógico, busca-se não apenas uma eficiência técnica, mas também um trabalho aprimorado significativo apto a modificar a própria condição, o modelo de ser das pessoas envolvidas. (SEVERINO, 1992, p. 79)

No entanto, como já apontamos, a gestão como processo compartilhado envolve outros atores que compõem a equipe gestora, bem como a contínua comunicação e articulação entre eles.

Por esse motivo, discorreremos, agora, sobre o par do diretor escolar, qual seja, o Coordenador Pedagógico (CP).

De acordo com o Art. 10º do Decreto nº 54.453:

O Coordenador Pedagógico é o responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, respeitando a legislação em vigor. (SÃO PAULO, 2013, n.p.)

Ao analisar as atribuições do CP pela legislação em diferentes estados brasileiros, Placco, Almeida e Souza (2011, p.33) concluem que “há atribuições explicitamente formativas e outras potencialmente formativas (que constituem a maioria), dependendo do sentido que o coordenador confira à sua ação formativa”. Sendo assim, pode-se afirmar que a legislação confere ao CP o papel de formador dos professores.

Placco e Souza (2012), por sua vez, afirmam que a ação conjunta de educadores que se dedicam à coordenação pedagógica, supervisão ou administração escolar caracteriza a gestão escolar, vital nas escolas tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental e Médio. Para as autoras, trabalhando em parceria, os gestores escolares se tornam mais capazes de articular o grupo de professores,

para que tanto o grupo quanto cada um dos professores se mobilize e comprometa com a melhoria do trabalho pedagógico da escola.

Assim, compreendemos as ações desses profissionais na formação continuada com os professores dentro do CEI como tendo uma intenção transformadora da prática docente, uma vez que este é um processo individual e coletivo, complexo e dinâmico.

Corroborando essa ideia, trazemos Libâneo (2018), que aponta a importância de esses atores trabalharem de modo articulado, sem esquecer de que o diretor e o coordenador possuem suas funções específicas.

Conforme afirma Libâneo (2018, p. 177), “a direção e coordenação são funções típicas dos profissionais que respondem por uma área ou setor da escola tanto no âmbito administrativo quanto ao âmbito pedagógico”. O autor argumenta que a direção tem como responsabilidade, de forma integral e articulada, todos os elementos do processo organizacional. Podemos citar como exemplo o planejamento, a avaliação, a organização, envolvendo, assim, atividades de mobilização, liderança e comunicação.

As funções do diretor são, predominantemente, gestoras e administrativas, entendendo-se, todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativo e existem em função do campo educativo. (LIBÂNEO, 2018, p. 179)

Em relação à coordenação, Libâneo (2018) escreve que quem coordena tem a responsabilidade de integrar, liderar, conciliar o trabalho de diversas pessoas, além de monitorar sistematicamente a prática dos professores, por meio de procedimentos que tragam reflexões e investigações.

A seguir, apresentamos, no Quadro 5, algumas das atribuições do diretor de escola e do coordenador pedagógico, segundo Libâneo (2018).

QUADRO 5 – Atribuições do diretor escolar e do CP

Atribuições do diretor escolar	Atribuições do CP
• Supervisionar e responder por todas as atividades administrativas. • Assegurar as condições e meios de manutenção de um ambiente de trabalho favorável. • Organizar e coordenar as atividades de planejamento e do projeto pedagógico-curricular, juntamente com a coordenadora pedagógica. • Conhecer a legislação educacional e do ensino, as normas emitidas pelos competentes e o Regimento Escolar, assegurando o seu cumprimento. • Promover a integração e a articulação entre a escola e a comunidade próxima. • Conferir e assinar documentos escolares, encaminhar processos ou correspondências e expedientes da escola. • Buscar todos os meios e condições que favoreçam a atividade profissional dos pedagogos especialistas, dos professores, dos funcionários, visando à boa qualidade de ensino.	• Coordenar e gerir a elaboração de diagnósticos, estudos e discussões para a elaboração do projeto pedagógico-curricular. • Realização de projetos conjuntos entre os professores. • Desenvolvimento de competência crítico-reflexivo. • Assegurar, no âmbito da coordenação pedagógica, em conjunto com os professores, a articulação da gestão e organização da escola, mediante o exercício de liderança democrático-participativa e a criação e desenvolvimento de clima de trabalho cooperativo e solidário entre os membros da equipe. • Propor e coordenar atividade de formação continuada e de desenvolvimento profissional, visando aprimoramento profissional em conteúdos e metodologias e oportunidade de troca de experiências e cooperação entre os docentes.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Libâneo (2018).

Tanto o diretor de escola quanto o CP desempenham suas funções específicas, mas a ação conjunta da dupla gestão gestora é essencial nas escolas.

Placco e Souza (2012) afirmam que:

Assim, compreendemos a formação, na escola, como ações possíveis de parceria, de articulação, de formação, de informação, de ajuda e orientação, tendo em vista um claro compromisso político com a formação para a cidadania, de alunos e professores. (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 27)

Estas questões são importantes, especialmente para quem quer aprofundar e aprimorar a própria prática com vistas à melhoria do serviço prestado a alunos e comunidade.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.

(FREIRE, 2003, p. 61)

Comungando com a ideia de Freire, é imprescindível estreitar as falas da prática em nossa rotina na educação. Traçando esse percurso, iremos em busca de descobertas de métodos, que aspiram às inquietações e inseguranças.

Neste capítulo, trataremos a abordagem da pesquisa qualitativa, que usaremos em nossa investigação. Segundo André (2008), a abordagem qualitativa se contrapõe ao esquema quantitativo de pesquisa e defende uma compreensão dos fenômenos a partir da fenomenologia.

De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características:

- Tem como fonte direta de dados o ambiente natural e o pesquisador como principal instrumento.
- Os dados coletados são predominantemente descritivos.
- A preocupação com o processo é maior do que com o produto.
- A preocupação com o significado que as pessoas dão às coisas e à vida são focos da pesquisa.
- A análise dos dados tende a seguir aspectos indutivos.

Com base nessas características, identificamos a possibilidade de empregarmos a abordagem qualitativa para compreendermos o que acontece no ambiente natural do CEI, considerando os significados que a dupla gestora atribui a suas ações e seus conceitos em relação a sua formação.

Alicerçados nos estudos de Gatti e André, entendemos que:

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura

do círculo protetor que separa pesquisador de pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – pelos seus comportamentos, pelas suas respostas, falas, discursos, narrativas, etc., traduzidas em classificações rígidas ou números - numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais. (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 29)

O percurso metodológico desta pesquisa está pautado nessa concepção de pesquisa, compreendendo que possa contribuir, dessa forma, para resultados mais analíticos em relação às percepções que diretores e coordenadores possuem em relação a suas respectivas funções. Consideramos que esse caminho poderá favorecer ao desdobramento da pesquisa de forma que todos os objetivos sejam atingidos.

Em relação aos instrumentos de produção de informação, apresentados a seguir, entendemos que o questionário (para traçar o perfil de todos os participantes), o grupo de discussão (com os coordenadores) e a entrevista semiestruturada (com os diretores) contemplaram os objetivos deste estudo.

Um questionário, segundo Gil (2009), é uma técnica de investigação com questões que possuem o propósito de obter informações. Por sua vez, segundo Parasuraman (1991), é um conjunto de questões feito com o fim de gerar os dados necessários para se atingirem os objetivos de um projeto, sendo muito importante na pesquisa científica, especialmente nas Ciências Sociais. Embora não exista uma metodologia padrão, o questionário precisa ser formulado de modo a atender ao objetivo do trabalho.

No que tange ao grupo de discussão, compreendemos que esta técnica permite obtermos um tipo de dados que dificilmente poderiam ser obtidos por outros meios, devido ao fato de que os participantes se colocam em situações reais e naturais e, assim, floresce a espontaneidade.

Segundo Esteban (2003), um grupo de discussão é uma atividade sistemática, orientada para a compreensão profunda dos fenômenos educacionais e sociais, a transformação de práticas e cenários socioeducativos, a tomada de decisões e a descoberta e o desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento.

De acordo com Mangold,

[...] a opinião do grupo não é a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produto da interação mútua [...]. Dessa forma as opiniões de grupo cristalizam-se como totalidade das posições verbais e não-verbais. (MANGOLD, 1960, p. 49 *apud* WELLER, 2006, p. 5)

Pesquisadores e pesquisadoras brasileiros, do campo educacional, tais como Weller (2006) teorizam sobre o grupo de discussão. Meinerz (2011, p. 488) fortalece com esse posicionamento de que o grupo de discussão é um método, enfatizando que “não é uma técnica, mas uma prática de investigação que possui historicidade, assim como diferentes enfoques e pressupostos teóricos”.

Sendo assim, essa pesquisa tem como objetivo fomentar discussões e reflexões sobre qual concepção o coordenador pedagógico e o diretor escolar possuem em relação à formação continuada dos professores dentro do CEI, com a intencionalidade de proporcionar a interação entre eles e de que o conteúdo seja assimilado com destreza, favorecendo uma análise da eficácia do grupo de discussão como metodologia didática.

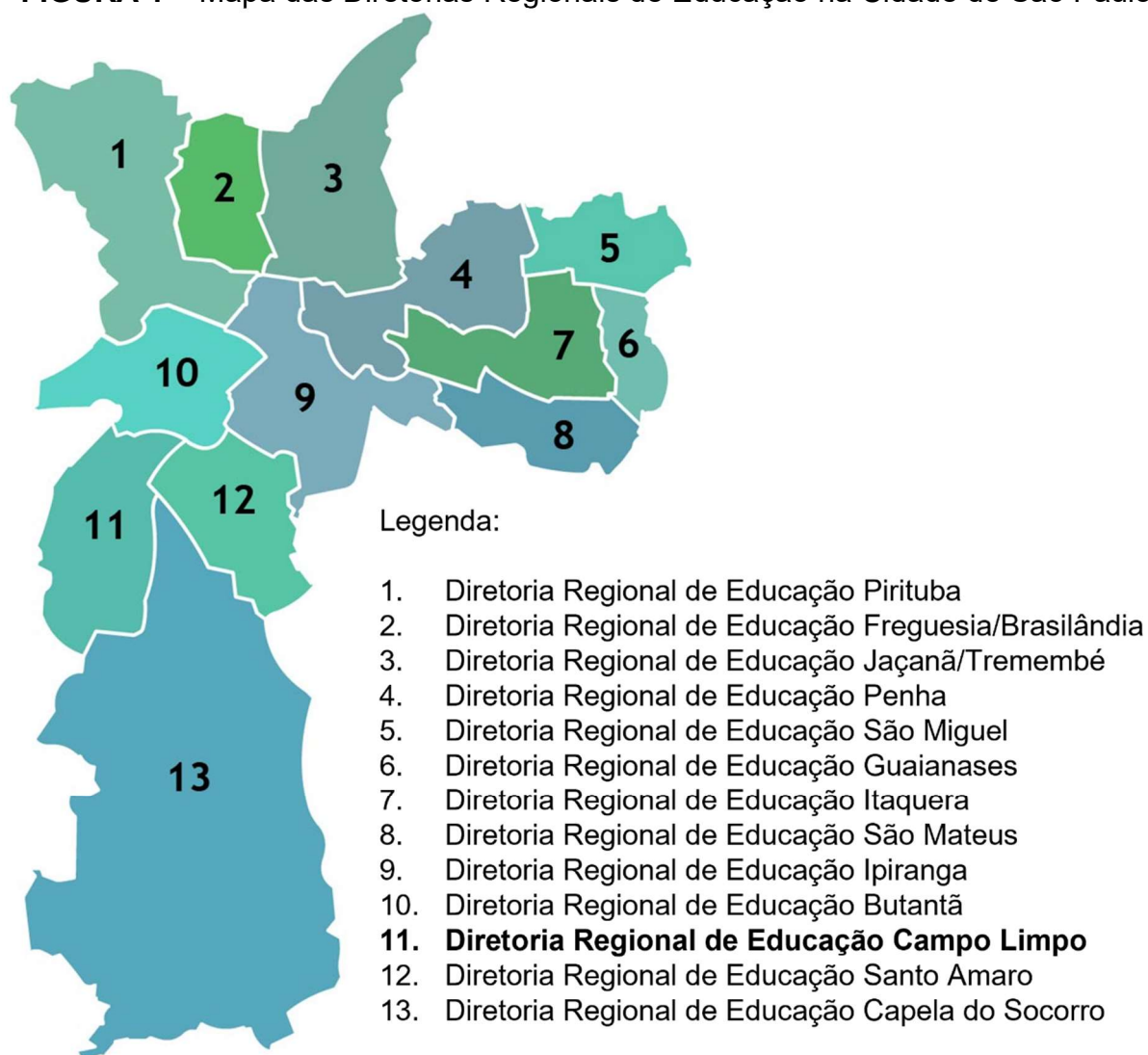
Já a entrevista semiestruturada é um dos instrumentos da pesquisa a ser utilizado com os diretores, com o objetivo de produzir um diálogo mais natural e dinâmico.

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses, surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152), além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

2.1 Contexto da pesquisa

O estudo será realizado com um grupo de cinco diretores e cinco coordenadores que atuam em CEI da rede parceira do Município de São Paulo ligados à Diretoria Regional de Educação (DRE) do Campo Limpo, localizado na região sul da cidade, sendo uma das 13 DRE sob jurisdição da SME.

FIGURA 1 – Mapa das Diretorias Regionais de Educação na Cidade de São Paulo



Fonte: Prefeitura de São Paulo. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Enderecos-e-Responsaveis>. Acesso em: 29 mai. 2021.

2.2 Participantes da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são cinco CP e cinco diretores, contratados pela OSC em regime CLT, que atuam nos CEI da rede parceira de Campo Limpo, envolvendo os bairros de Campo Limpo, Jardim Ângela e Jardim Vera Cruz, e que aceitaram participar do estudo espontaneamente. Os participantes formam as duplas gestoras de cada unidade.

Ressaltamos que as unidades em que cada dupla atua têm características diferentes no que se refere ao espaço e à quantidade de crianças/bebês matriculados, o que viabilizou, a partir dos dados coletados, fazer uma análise de quais fatores

influenciariam nos resultados em relação ao levantamento das necessidades formativas dos participantes.

Entre os participantes, há apenas um do sexo masculino, sendo um diretor, o qual iniciou na instituição como professor, foi promovido ao cargo de CP e recentemente está exercendo a função de diretor.

No questionário realizado para caracterizar os participantes³, percebemos que apenas 10% não possuem pós-graduação, 40% estão cursando e 50% já concluíram. Em relação ao tempo que exercem o cargo atual, 70% dos participantes estão entre um e três anos; 20%, há menos de um ano; e 10% acima de sete anos.

No que se refere à idade dos entrevistados, 70% possuem entre 30 e 40 anos; 20%, entre 40 e 50 anos; e apenas 10%, na faixa de 20 a 30 anos de idade.

A escolha pelos sujeitos de pesquisa sucedeu da trajetória profissional da pesquisadora, que atuou como diretora de uma unidade de CEI durante sete anos e encontra-se, atualmente, como diretora geral das unidades da OSC, acompanhando os grupos de estudos e, recentemente, os grupos de formação, mediados pelas CP em horário institucional garantido por lei para estudos dos docentes.

Para não ocasionar constrangimento ou desconforto aos participantes desta pesquisa, e também de modo a manter o sigilo garantido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), escolhemos denominar as coordenadoras pedagógicas⁴ com nomes de flores, e aos diretores, nomes de capitais.

Dessa forma, reiteramos a relevância deste trabalho, que busca compreender como ocorre a articulação das ações de diretores e coordenadores pedagógicos em prol da formação continuada em serviço dos professores.

2.3 Procedimentos de produção e análise de dados

Os procedimentos metodológicos de uma pesquisa se constituem em um momento primordial para o pesquisador e seus interlocutores. Devem ser entendidos

³ Os gráficos resultantes do questionário de caracterização encontram-se no Apêndice C.

⁴ Abrimos, nesse momento, uma exceção para marcar o gênero dos participantes: todas as cinco CP participantes identificam-se pelo sexo feminino e serão tratadas, ao longo da análise, por pronomes femininos. Quanto aos diretores, apesar de apenas um participante identificar-se pelo sexo masculino, fizemos a escolha de manter o masculino plural quando nos referimos ao grupo de diretores, por facilitação linguística.

como aqueles que permitem o contato mais direto com a realidade que será objeto de investigação e indicam o caminho a ser seguido pelo pesquisador.

Para iniciarmos o processo de pesquisa, solicitamos autorização ao mantenedor dos CEI para realizarmos os estudos com as duplas gestoras das unidades. Após sermos autorizados a realizar a pesquisa, foi agendada uma reunião com cada participante, em que apresentamos a proposta, os objetivos e as etapas do estudo.

Entregamos a todos os participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), a fim de obtermos autorização para uso dos dados da pesquisa, garantindo o sigilo sobre as informações prestadas. Para que conseguíssemos realizar a caracterização dos participantes e obter informações sobre sua formação continuada, idade e tempo que exercem o cargo, cada um deles respondeu a um questionário, via Google Forms. As informações obtidas foram tabuladas e transformadas nos gráficos que constam do Apêndice C.

Dando sequência ao processo, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa PUC-SP, inserido na Plataforma Brasil, cuja aprovação se deu pelo Parecer nº 5.736.523.

Após todos os consentimentos necessários, o passo seguinte foi agendar, primeiramente, as entrevistas individuais com cada diretor. As entrevistas foram realizadas em cada unidade específica, durante o horário de trabalho de cada participante. Já o grupo de discussão com as CP foi realizado em um sábado considerado dia letivo, na parte da manhã, no CEI de fácil acesso a todas.

Para iniciarmos as entrevistas individuais e o grupo de discussão, solicitamos aos participantes autorização para a gravação do encontro, momento em que reiteramos as identificações fictícias a cada participante, como nomes de flores para as CP e nomes de capitais para os diretores.

Tanto as entrevistas quanto o grupo de discussão foram realizados em espaços separados para esse momento, de modo a evitar constrangimentos ou interrupções. Com relação ao tempo de duração, cada entrevista teve um período aproximadamente de 40 minutos, e o grupo de discussão durou cerca de uma hora e 20 minutos.

Tanto as entrevistas individuais quanto o grupo de discussão seguiram um roteiro, o qual se encontra exemplificado no Apêndice B.

A análise dos dados foi realizada por meio do procedimento intitulado análise de prosa (ANDRÉ, 1983). Para a autora, a análise de prosa é:

[...] uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. O material neste caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo, como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas etc. (ANDRÉ, 1983, p. 67)

André (1983, p. 67) sugere que, em vez de um sistema predefinido de categorias, sejam gerados “tópicos e temas [...] a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo”. A autora ressalta que tanto os tópicos quanto os temas precisam ser frequentemente “revistos, questionados, reformulados na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação” (ANDRÉ, 1983, p. 67).

3 ANÁLISE DOS DADOS

Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver a nossa opção.

Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

(FREIRE, 2000, p. 67)

Apoiada nas orientações de André (1983), usamos o procedimento intitulado Análise de Prosa como forma de analisar os dados. Trata-se de uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos, ou seja, dados que “refletem uma realidade multidimensional e passível de envolver uma variedade de significativos” (ANDRÉ, 1983, p. 67).

André (1983) destaca a importância da credibilidade junto aos informantes, a corroboração por parte de outros analistas e a triangulação como fundamentais para sustentar uma análise segundo essa perspectiva. Para que se possa construir esse sistema de organização dos dados, a autora aponta que o **tópico é o assunto**, enquanto **o tema é uma ideia**. Em continuidade ao processo, os tópicos são agrupados por semelhanças a fim de gerar os temas, ou seja, as ideias expressas por cada conjunto de tópicos.

André (1983) esclarece que os tópicos, juntamente com seus respectivos temas, devem ser agregados em categorias. Esse processo de categorização é fortemente influenciado pela subjetividade do pesquisador, pois ela está presente no processo de selecionar, categorizar e interpretar os dados. Entram em jogo o conhecimento lógico, intelectual e objetivo, assim como o conhecimento pessoal, intuitivo, experiencial e subjetivo.

Considerando tais orientações, no caso desta pesquisa, o processo de análise foi iniciado pela transcrição e pela leitura minuciosa, e inúmeras vezes repetida, tanto do grupo de discussão quanto das entrevistas. Nessa primeira fase do processo, buscamos identificar, nas respostas dos participantes, aspectos relevantes, inusitados e recorrentes, realçando esses pontos em amarelo. Exemplos desse processo podem ser vistos nos Quadros 6 e 7, a seguir.

QUADRO 6 – Pontos relevantes - Convergentes entre si - Inusitados - Recorrentes

PONTOS RELEVANTES – CONVERGENTES ENTRE SI - INUSITADOS – RECORRENTES	
Pergunta 1a – Qual seu papel em relação à Formação dos professores?	
Respostas: Londres	
- Na minha opinião, o meu papel é auxiliar e acompanhar quando possível . Porque, eu entendo que a coordenação acaba tomando maior frente diante disso porque o contato maior com os professores é diretamente com ela, mas, eu acredito que existe a necessidade da parceria da gestão.	
Pergunta 1b -Você acredita que está conseguindo exercer esse papel, tal como gostaria?	
Respostas:	
– Infelizmente, não . Devido à minha unidade não ter uma parte de secretaria e nós não podemos deixar sem um suporte na entrada das crianças, atendimento aos pais.	
Pergunta 2a – Como se dá a parceria entre diretor e coordenador no planejamento da Formação dos Professores?	
Respostas:	
Na verdade, a coordenação da minha unidade tem acesso direto com a diretora geral, na qual orienta e eu acabo, apenas, recebendo as informações depois, que já é organizado pela coordenação e a direção geral.	
Por que você não participa tanto? Como você acabou de falar, você não entra muito nesse planejamento...	
– Eu acredito que seja uma falha minha. Eu acabo sentando-me na minha cadeira de direção e querendo cuidar, apenas, daquilo que é delegado a mim de documentação, de papelada, mas foi o que eu falei no início, eu gostaria de poder trabalhar mais com a minha dupla gestora.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

QUADRO 7 – Pontos relevantes - Convergentes entre si - Inusitados - Recorrentes

PONTOS RELEVANTES –CONVERGENTES ENTRE SI - INUSITADOS – RECORRENTES	
Pergunta 1a – Qual seu papel em relação à Formação dos professores?	
Respostas: Cairo	
[...] papel meu pensar na melhor forma de formar essas profissionais que cuidam desses bebês crianças. É uma responsabilidade que eu vejo que não pode ser só por conta do coordenador.	
[...] como diretor, eu não me isento dessa responsabilidade de ajudar na formação junto com a coordenadora dessas professoras.	
Pergunta 1b -Você acredita que está conseguindo exercer esse papel, tal como gostaria?	
Respostas:	
Não. Eu acho que poderia melhorar. Eu acho que a gente esbarra na condição de quantidade de responsabilidade de atividades que cada pessoa exerce dentro da escola, dentro do CEI. Aí, eu acho que falta tempo para isso.	
– Dá algum exemplo de como você gostaria que fosse e como é hoje? O que você gostaria de estar fazendo para estar melhor? – Duarte: Eu acho que se eu conseguisse. Se a demanda de trabalho me permitisse tirar, pelo menos, vinte minutos em cada Formação ou, pelo menos, que fosse uma vez na semana para poder acompanhar a Formação sem estar junto com as professoras, discutir junto com elas os temas, eu acho que seria o ideal.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Após a primeira organização dos dados, demos continuidade ao processo de análise interpretando e interrogando os dados, realizando nossas inferências. Buscamos, por meio das informações oriundas das entrevistas da pesquisa, analisar de forma clara o que nos foi narrado, fazendo a relação com os teóricos de base e com as pesquisas já realizadas acerca da temática, trazendo as informações que julgamos importantes e pertinentes para responder aos objetivos da nossa investigação.

Na sequência desse processo, os dados foram organizados em tópicos, sendo agrupados por semelhança, a fim de gerar os temas, ou seja, as ideias expressas por cada conjunto de tópicos. E, por fim, como orienta André (1983), os tópicos, juntamente com seus respectivos temas, foram agregados em categorias, tendo como critério de agrupamento as relações e afinidades que os tópicos e temas tinham entre si. O Quadro 8, a seguir, apresenta esse processo.

QUADRO 8 – Categorias, tópicos e temas

Categoria 1 – Papel da dupla gestora na formação dos professores	
Tópico/Assunto	Temas/Ideias
O papel do diretor/coordenador na formação dos professores	• Direcionamento ao professor • Acompanhar o trabalho docente • Trazer reflexões para os professores. • Oferecer aos professores uma formação que tenha fundamentos
Recursos para a elaboração da Formação dos professores	• Currículo da Cidade • Diário de bordo • BNCC • Relatórios
A articulação da dupla gestora para a realização da formação dos professores	• O planejamento da formação é feito somente com a coordenação • A formação é realizada pela coordenação • A dupla gestora pouco trabalha junto
Categoria 2 – Desafios que a dupla gestora na formação dos professores	
Tópico/Assunto	Temas/Ideias
Dificuldades para a elaboração da formação dos professores	• Falta de tempo • Falta de professores • Coordenadores inseguros e insatisfeitos • Falta de formação para os coordenadores • Muita demanda ao diretor • Falta diálogo entre a dupla gestora • Ausência do diretor no planejamento e na realização da formação dos professores
Divisão das tarefas da dupla gestora	• Diretor cuida da parte burocrática • Coordenador fica responsável pela formação dos professores
Categoria 3 – Formação dos professores	
Tópico/Assunto	Temas/Ideias
Temas escolhidos para a formação	• Conforme a necessidade dos professores • Orientação dos supervisores • Normativas • Conforme a necessidade do CEI
Aprendizagens	• Cuidar das relações interpessoais • A criança e seus direitos • A Educação Infantil • A Primeira Infância

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Como descrito no Quadro 8, foi possível criar três categorias. Na Categoria 1, **Papel da dupla gestora na formação dos professores**, os três tópicos foram assim denominados: a) o papel do diretor/coordenador na formação dos professores; b) recursos para a elaboração da formação dos professores; e c) a articulação da dupla

gestora para a realização da formação dos professores. Neles, as falas da dupla gestora vão desvelando, por meio dos relatos, suas concepções e a compreensão que tem em relação ao seu cargo e a forma como se dá o planejamento da dupla em relação à formação continuada dos docentes.

A Categoria 2 diz respeito aos **Desafios que a dupla gestora enfrenta na formação dos professores** e revela pontos significativos em relação à divisão das demandas da dupla. Os tópicos são: a) dificuldades para a elaboração da formação dos professores; e b) divisão das tarefas da dupla gestora.

A Categoria 3, também muito valorosa, foi denominada **Formação dos professores**. Nessa categoria, os relatos evidenciaram a necessidade de uma formação continuada dos professores e dos coordenadores. Nomeamos como tópicos: a) temas escolhidos para a formação; e b) aprendizagens dos docentes.

3.1 Papel da dupla gestora na formação dos professores

Como já apontado, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender como ocorre a articulação das ações de diretores e CP das cinco unidades dos CEI parceiros em prol da formação continuada em serviço dos professores.

As coordenadoras e os diretores demonstraram que compreendem quais são suas atribuições e reconhecem a importância de seu papel na formação dos professores, como revelam as falas a seguir:

[...] eu acredito que o nosso papel é acompanhar o trabalho docente na inovação das propostas pedagógicas. (CP Orquídea)

[...] Eu acredito que o meu papel como coordenadora é trazer para os professores uma formação de qualidade, que tenha fundamentos, direcionamentos, para que eles consigam trazer isso no dia a dia na unidade. (CP Margarida)

[...] Eu acredito que o meu papel enquanto formadora para os professores é trazer reflexões para eles. Que eles possam refletir na prática deles dentro da sala. (CP Amarílis)

[...] Eu acredito que a minha função é dar um suporte pedagógico para os professores, orientando-os na sua rotina diária. (CP Calêndula)

Quando ouvimos algumas frases, como as citadas pelas CP e pelos diretores, percebemos que quase todos iniciaram a fala da seguinte maneira: “*Eu acredito que...*”. Tal percepção nos apresentou a necessidade de aprofundarmos sobre qual a distância entre a “crença” e a relação entre teoria e prática das duplas gestoras.

Nesta direção, é importante lembrar que, na história do CEI, é muito recente a Instrução Normativa SME nº 8 (SÃO PAULO, 2022), que permite que o CEI da rede parceira tenha quatro horas semanais, dentro de sua carga horária, para o momento de formação.

Sendo assim, nos anos anteriores à publicação da referida normativa, a formação continuada de professores, coordenadores e diretores era realizada por meio de grupos de estudos e estudos de caso, dentro da jornada de trabalho, sem horário estabelecido.

Dessa forma, a formação em serviço, prescrita na legislação supracitada, por sua relevância, constitui parte da regulamentação de trabalho do profissional da educação – como aponta Libâneo (2001), ao discutir o papel diretor e sua implicação nos aspectos pedagógicos na escola –, mas que ainda precisa ser estudada para a efetivação plena nas unidades.

Entendemos, portanto, que o compromisso com a profissão requer que o profissional reflita, constantemente, sobre seus fazeres e sobre os desafios observados nas unidades, estudando os documentos oficiais e o trabalho de teóricos pertinentes.

Assim, destacamos que, além do movimento do próprio profissional, é de responsabilidade da instituição garantir a formação do professor ou gestor, contínua e teoricamente embasada, e oportunizar atualizações e momentos de reflexão sobre o seu fazer, iluminados pela legislação, pela literatura pertinente e por meio da troca com os colegas, frente à sua realidade específica.

Embora os participantes da nossa pesquisa apontem ter clareza de suas atribuições e das necessidades para cumpri-las, quando discutem a dupla gestora, ficam evidentes as diferenças expressas por eles entre o ideal e o possível, ou seja, entre **o que sabem quem devem realizar** e **o que realizam de fato**. Os limites para que isso aconteça revelam-se nas falas dos participantes durante as entrevistas,

[...] eu acabo me sentando na minha cadeira de direção e querendo cuidar, apenas, daquilo que é delegado a mim de documentação, de papelada, mas foi o que eu falei no início, eu gostaria de poder trabalhar mais com a minha dupla gestora. (Diretora Londres)

[...] eu não estou presente na formação, mas, eu consigo ver as ações da professora no dia a dia. (Diretora Londres)

As falas da Diretora Londres sugerem não apenas que ela prioriza a documentação, nomeada por ela como “papelada”, entendida como parte burocrática, mas também apontam para a ausência dela na formação dos professores (“*gostaria de poder trabalhar mais com a minha dupla gestora*”).

Ao entendermos, a partir da literatura especializada, que as experiências e o conhecimento da dupla gestora contribuem para a formação dos professores, podemos inferir que a participação do diretor é fundamental, mas que, nesse momento do processo, ainda não está sendo satisfatória.

Contribuindo com a discussão, Libâneo pontua:

A formação continuada é outra das funções da organização escolar, envolvendo tanto o setor pedagógico como técnico e administrativo. A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. (LIBÂNEO, 2018, p. 187)

Concordamos que uma das formas de responder às exigências e aos desafios com que se depara a dupla gestora em seus contextos de trabalho é o compartilhamento de experiências e conhecimentos e a possibilidade de refletir mais profundamente sobre suas práticas e de desenvolver-se profissionalmente.

É interessante notar que a Diretora Copenhague reforça uma ideia de que a CP fica responsável em fazer a articulação:

[...] eu estou sempre oferecendo ajuda, me coloco à disposição sempre. Quando precisar de mim, eu estou aqui. (Diretora Copenhague)

[...] o coordenador pedagógico precisa confiar um pouco mais no diretor dele e ver ele como um parceiro e não apenas uma pessoa que vai apontar os defeitos porque a gente está aqui pra somar. (Diretora Copenhague)

A fala de Copenhague acima – “Quando precisar de mim, eu estou aqui” – sugere que ela está à disposição quando a CP procurar, mas isso não é um indicativo que ela esteja envolvida em todo o processo de formação, uma vez que, naquele momento, a Diretora Copenhague parece deixar claro que se envolve na formação apenas se for solicitada.

Nesse sentido, as falas acima encontram eco na discussão de Silva (2006):

Como integrante da equipe de direção, [o coordenador] é o profissional que se depara com uma vasta complexidade e uma gama de dificuldades de suas funções, especialmente em seu papel de articulador das áreas curriculares, uma vez que tal articulação implica o envolvimento dos profissionais que atuam na escola. (SILVA, 2006, p. 52)

Na literatura especializada, o termo gestor por vezes abrange vários aspectos. Administrar se refere às tarefas de gerir, organizar, dirigir, tomar decisões. Entendemos, assim, que a administração escolar se realiza no contexto de uma organização e deve contar tanto com a participação do CP quanto do diretor como mostra a nossa participante:

[...] A equipe da gestão é feita pela diretora, pela coordenadora. Eu acredito que esse trabalho tem que ser feito em conjunto. É uma função mais destinada à coordenação,[...] mas, a meu ver, a direção precisa estar ciente do que está sendo falado. Nem sempre a diretora ou diretor vai estar presente em todas as formações, mas, uma vez ou outra, é interessante eles participarem até para saber o que está sendo falado, o que está sendo abordado no momento. (CP Melissa)

Nessa direção, e contribuindo com essa discussão, 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”.

Observa-se que quando a coordenadora Melissa declara “*A equipe da gestão é feita pela diretora, pela coordenadora. Eu acredito que esse trabalho tem que ser feito em conjunto*”, ela aponta a importância do papel do diretor, como aquele que é o responsável pelo funcionamento **administrativo e pedagógico** da escola; portanto, necessita de conhecimentos em ambas as áreas para poder colaborar no desenvolvimento da formação contínua na escola.

Este pensamento da coordenadora Melissa encontra respaldo nas discussões de Severino, quando o autor pontua que

pela própria Natureza integradora da sua função, o diretor ocupa um lugar especialmente importante e imprescindível (...) não se trata de um papel puramente burocrático – administrativo, mas uma tarefa de articulação, de coordenação, de intencionalização que, embora suponha o administrativo, o vincula radicalmente ao pedagógico, busca-se não apenas uma eficiência técnica mas também um trabalho aprimorado significativo apto a modificar a própria condição, o modelo de ser das pessoas envolvidas. (SEVERINO, 1992, p. 79)

Diante disso, confirma-se a importância do papel desses profissionais em relação à organização da vida escolar, em que cada um (diretor-coordenador) tem seu papel e sua responsabilidade, e o trabalho tem que ser dialeticamente articulado entre estes profissionais. Neste sentido, Libâneo (2018) ressalta que:

A estrutura organizacional e o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe é um elemento indispensável para o funcionamento da escola. Um mínimo de divisão de funções faz parte da lógica da organização educativa, sem comprometer a gestão participativa. (LIBÂNEO, 2018, p. 170)

Dirigir e coordenar são tarefas que exigem esforços para atender tanto o âmbito administrativo quanto ao pedagógico, e ambas as funções possuem seus objetivos e metas a serem alcançados. Diante dessa realidade, essa parceria mostra a necessidade de uma articulação entre a dupla gestora.

Tal perspectiva implica que todos os profissionais saibam quais são suas funções relacionadas ao cargo (direção ou coordenação) e qual a sua responsabilidade em relação à implementação da formação continuada, além do compromisso com o acompanhamento desse trabalho. Cabe à dupla gestora, portanto, a divisão e o alinhamento de tarefas para dar conta desse desafio.

De acordo com Libâneo (2018):

Tanto o diretor da escola quanto o coordenador pedagógico desempenham, cada um, funções específicas, que requerem formação profissional também específica, distinta daquela provida aos professores. Nesse caso, o diretor não precisa exercer nem ter exercido a docência, embora deva receber formação para lidar com questões de ensino. Em outras palavras, as funções de direção, coordenação pedagógica e docente não precisa coincidir, necessariamente. (LIBÂNEO, 2018, p. 184)

Desta maneira, como já discutido anteriormente, tanto a legislação quanto a literatura especializada apontam que a dupla gestora do CEI tem um papel decisivo no desenvolvimento da formação continuada em serviço dos professores, dinamizando o projeto pedagógico, trazendo propostas inovadoras, materiais, reuniões e formações com conteúdos adequados e ricos para o desenvolvimento do professor, que, de algum modo, repercutirão no desenvolvimento de crianças e bebês. Para mudar esse quadro, não é preciso apenas aprofundar, ou seja, discutir o papel do CP e do diretor, mas também é essencial que o diretor se envolva nesse processo.

A dupla gestora apresenta a necessidade de uma formação continuada, a qual podemos compreender como um empreendimento de cunho profissional do docente ou gestor em sua trajetória profissional, respaldado e compartilhado pela instituição.

A busca por aprimoramento, para empreender mudanças no seu cotidiano e ganhar novos conhecimentos, é fundamental para lidar com as especificidades de ser gestor na Educação Infantil e requer bastante estudo, além de um esforço constante, que nem sempre é garantido nos cursos de formação inicial, e precisa ser uma preocupação tanto dos sujeitos quanto das instituições em que eles atuam.

Apesar de não discutir especificamente a formação de CP e diretores, Marcelo García (1999) esclarece que o que se discute sobre a formação de professores vale também para a formação da dupla gestora:

é a área de conhecimento, investigação e de proposta teórica e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores, em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, como objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 26)

Tal discussão, como já apontado, nos ajuda a reforçar e ampliar os entendimentos de que diretores e CP precisam estudar e investir nos processos de formação em serviço, de modo que os professores e demais profissionais possam

refletir sobre sua atividade em grupo, em experiências de aprendizagem por meio das quais desenvolvam e melhorem os seus conhecimentos, competências e disposições.

Dessa forma, a formação, enquanto investigação teórica e prática, apresentada por Marcelo García (1999), corrobora a perspectiva reflexiva e crítica da formação de professores anunciada por André (2016, p. 18) que defende

um processo formativo em que o docente tenha a oportunidade de refletir criticamente sobre a sua prática, analisar seus propósitos, suas ações e seus resultados positivos e o que é preciso melhorar, de modo a obter sucesso em seu ensino. (ANDRÉ, 2016, p. 18)

Quando falamos de resultados positivos, de obter sucesso em seu ensino, estamos falando de um lugar para que as crianças aprendam entre si, nos espaços pensados por elas com seus educadores, para que elaborem projetos e descubram o mundo e para que, com rigorosidade metódica, seja possível garantir experiências, planejar e oportunizar aprendizagens, tendo a criança como centro do projeto.

No entanto, para chegar a esse cenário é importante reforçar o papel da dupla gestora, atuando de forma integrada na formação dos professores e educadores com o objetivo de garantir momentos de estudo e reflexão que reverberem em maior aprendizagem para as crianças. Assim, conhecer os desafios que a equipe gestora vive em seu cotidiano é fundamental.

3.2 Desafios que a dupla gestora enfrenta na formação de professores

Neste eixo da análise, buscamos identificar os desafios que a dupla gestora enfrenta, as necessidades formativas das CP e dos diretores. Esse momento foi essencial, pois, além de possibilitar um diagnóstico dos desafios, favoreceu-nos com informações que podem sustentar o desenvolvimento de um possível plano de formação, com base nas informações obtidas durante a pesquisa.

A publicação da Instrução Normativa SME nº 8 (SÃO PAULO, 2022) assegura condições para a formação continuada nos Centros de Educação Infantil Indiretos e Parceiros por meio dos seguintes artigos:

Art. 1º A formação continuada permanente nas Unidades indiretas e parceiras da Rede Municipal de Ensino ocorrerá pelo período de 4 horas/relógio distribuídas em dois dias da semana, durante o horário de trabalho dos professores, sob a coordenação do Coordenador Pedagógico.

Art. 2º Para melhor organização das atividades do CEI durante a formação dos diferentes grupos de professores deverá ser contratado Auxiliar de Sala, para apoio na organização do atendimento e acompanhamento aos bebês e crianças, em conjunto com os professores das turmas e/ou professores volantes.

§ 1º O Auxiliar de Sala deverá ser orientado e supervisionado pelo Coordenador Pedagógico e Diretor da Unidade para a realização das atividades;

§ 3º O Auxiliar de Sala deverá ter formação mínima de nível médio, preferencialmente cursando Pedagogia. (SÃO PAULO, 2022, n.p.)

Nesse contexto legal, também surgiram alguns desafios para a dupla gestora. Com as contratações das auxiliares de sala, a dupla gestora passou a ter o compromisso e a responsabilidade de orientar e supervisionar as novas contratadas. Vale ressaltar que a auxiliar de sala não possui conhecimento sobre Educação Infantil. Portanto, existem algumas restrições em relação ao trabalho dessa profissional juntamente com bebês e crianças, responsável por uma troca de fralda ou um banho; porém, no que diz respeito às experiências propostas às crianças, a auxiliar não pode realizá-las sem a presença da professora do agrupamento.

Dada a importância da formação continuada, as auxiliares de sala foram contratadas para dar o apoio necessário aos professores. Cabe à dupla gestora, portanto, criar uma organização para que a ausência de um professor seja substituída com a presença da auxiliar de sala, sempre acompanhada por outra professora titular.

Assim, no diálogo estabelecido com as CP, ao longo do grupo de discussão realizado, e com os diretores, durante as entrevistas, foram apontadas as necessidades formativas dos participantes, destacadas nos relatos abaixo:

[...] Eu acho que nós não estamos satisfeitas com a formação, até porque eu acho que falta formação para nós. Para nós conseguirmos dar uma formação de qualidade para os professores. (CP Margarida)

[...] as coordenadoras precisam desse direcionamento, para nós enquanto líderes, para que, aí sim, passe à equipe docente. Eu sinto essa falta de formação. (CP Rosa)

[...] Dando continuidade na fala das outras coordenadoras, eu acredito que, se tivesse mais formações, com tempo maior, para nós, coordenadores, seria bem proveitoso. (CP Orquídea)

Observa-se que as participantes apresentam os mesmos anseios e dificuldades, especialmente em relação à formação, o que sugere que elas têm confiança nos seus gestores (diretor da unidade e a diretora geral do grupo) para expor isso. Revelam desafios em relação ao planejamento para a realização da formação dos professores, destacando que a demanda de trabalho é muito grande e o tempo para o planejamento da formação é escasso.

Outro fator relevante apontado é a falta de formação continuada e consistente para que tenham segurança e conhecimento na elaboração e execução da formação em serviço aos professores. Justificam, também, a importância desses momentos formativos, ressaltando que, sem apoio teórico, a formação de professores fica comprometida.

Ao depararmos com essas declarações das participantes, de que “*falta de formação*”, identificamos que as participantes de nossa pesquisa evidenciam certa desqualificação, resultante da falta de formação do sujeito para a ação.

Ainda quanto aos desafios que a dupla gestora encontra em relação à formação de professores, o Diretor Cairo relatou que:

[...] Eu acho que a gente esbarra na condição de quantidade de responsabilidade de atividades que cada pessoa exerce dentro da escola, dentro do CEI. Aí, eu acho que falta tempo para isso. (Diretor Cairo)

Ao responder à pergunta “Qual seu papel em relação à formação dos professores?”, Cairo relatou que não se isenta dessa responsabilidade de ajudar na formação junto com a CP. Acreditamos que a responsabilidade da formação dos professores não carece de ajuda do diretor, mas do envolvimento pleno da dupla gestora, contribuindo com a dinâmica organizacional. Assim, para enfrentar os desafios, a ação e a reflexão devem atuar simultaneamente, entrelaçadas, assim como a dupla gestora, com base na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática.

Ao tratar desse assunto, Paro (1988) escreve que a coordenação do esforço humano coletivo diz respeito à utilização racional das relações entre os profissionais da instituição. Para ele, esse esforço funciona em mútua dependência, não podendo, na prática, ser separado. Entendemos, dessa forma, que a colocação de Paro (1988)

deve ser compreendida dentro de uma perspectiva institucional que favoreça e oportunize esses encontros formativos. A reflexão coletiva dos educadores pode, e deve, portanto, considerar as necessidades da comunidade da escola com vistas ao desenvolvimento dos profissionais que lá atuam, possibilitando maior avanço coletivo em prol do desenvolvimento dos alunos.

Esse é o papel da gestão educacional. Entendemos, assim como Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), que a gestão é um princípio e um atributo da direção escolar, entendida a partir do trabalho conjunto da equipe gestora, no qual o diretor ocupa um lugar não puramente burocrático ou administrativo, mas assume uma tarefa de articulação, de coordenação em relação aos projetos da unidade e formação dos professores, o que o vincula à dimensão pedagógica. Há, portanto, uma divisão de responsabilidades da dupla gestora, de modo que o diretor, ainda que não seja o primeiro responsável por seguir os processos pedagógicos, deve conhecê-los e, junto com a equipe, estabelecer critérios para o seu acompanhamento, cabendo ao CP a articulação dessa frente.

No entanto, como recorrentemente apontado e destacado na fala de Cairo, a falta de tempo e o acúmulo de tarefas gera uma cobrança pessoal e um sofrimento por terem que dar conta de algo para o qual não se sentem preparados.

Considerando os relatos das vivências e seus sentimentos, pudemos enumerar, a partir das discussões de Placco e Souza (2015), alguns desafios denominados pelas autoras como riscos:

- Risco da falta de clareza do papel do CP e do diretor.
- Risco de não se sentir pertencente ao grupo, por acreditar que sua liderança fica enfraquecida diante dos desafios.
- Risco de esquecer que cada escola tem suas especificidades pedagógicas quando se trata de buscar soluções para os problemas que vive.
- Risco de utilizar estratégias como fins em si mesmos, sem se aprofundar em suas fundamentações e probabilidades.

As falas “*eu sinto essa falta de formação*” e “*eu acho que falta formação pra nós*” apontam indícios de um sofrimento pessoal atrelado às dificuldades profissionais, uma vez que as participantes relatam não dar conta de algo que, mesmo sabendo ser

importante, não veem condições de realizar, e este sofrimento psíquico pode ser gerador de estresse, desgaste emocional e adoecimento.

Ao apontarmos os aspectos acima, aliados à ausência de tempo e à necessidade da formação para o CP, consolidamos nossa posição quanto à formação centrada na unidade escolar e ao seu papel fortalecedor das aprendizagens das professoras e da equipe gestora, bem como da reflexão e da elaboração de práticas para solucionar os problemas do cotidiano do CEI.

Múltiplos fatores influenciam na formação, tais como: a cultura (e a complexidade) das instituições educativas, a comunicação entre o professorado, a formação inicial, a complexidade das interações, os estilos de liderança escolar, as relações e a compreensão por parte da comunidade escolar, as relações e os sistemas de apoio da comunidade profissional etc. (IMBERNÓN, 2009, p. 91)

Em relação aos conhecimentos profissionais das CP, as falas a seguir revelam, mais uma vez, a angústia e a insegurança sobre quais conhecimentos devem ser revistos ou incorporados no trabalho do CP:

[...] Eu acredito que se tiver um comprometimento mais coletivo, de fato, o trabalho vai ter um efeito maior, vai suceder de forma positiva.
(CP Orquídea)

[...] a direção precisa estar ciente do que está sendo falado. (CP Amarílis)

Ao apontarem a ausência da direção no planejamento da formação dos professores, inferimos que a formação dos professores pode não ser realizada de maneira satisfatória, o que nos leva a salientar a importância do envolvimento da direção nesse processo em sua totalidade. Como já defendemos, a dupla gestora tem um papel importante no planejamento e na execução da formação, pois é responsável por oportunizar as práticas reflexivas e favorecer a elaboração de processos relevantes na prática dos professores, como o valor do uso do tempo e sua organização, entre outras articulações.

Vale destacar que, reforçando as discussões acima, as CP Orquídea e Amarílis mencionaram o fato de a coordenação se sentir sozinha na tarefa de planejar e realizar

a formação dos professores, o que é corroborado por Vasconcellos, quando o autor menciona que:

Diversas são as reclamações que emergem do cotidiano dos coordenadores: sentem-se sozinhos, lutando em muitas frentes, tendo que desempenhar várias funções. Qual seria sua efetiva identidade profissional? A sensação que tem, com frequência, é de que são “bombeiros” a apagar os diferentes focos de “Incêndios” na escola, e no final do dia vem o amargo sabor de que não se fez nada de muito relevante. Sentem ainda o distanciamento em relação aos professores, a desconfiança, a competição, a disputa de influência e de poder etc. (VASCONCELLOS, 2013, p. 85)

Diante disso, torna-se importante aprofundar a reflexão sobre o papel do CP e do diretor escolar junto à comunidade e à sua equipe, considerando que, como defendido inúmeras vezes neste trabalho, compete à dupla gestora a articulação da formação dos professores.

Nesse sentido, Placco (2012, p. 47) ressalta que “o cotidiano do coordenador pedagógico [...] é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética”. Dessa forma, entendemos que tudo isso o distancia de sua atribuição como mediador e articulador dos aspectos pedagógicos do CEI, limitando sua atuação.

Verificamos que quatro das cinco CP entrevistadas mencionaram a necessidade de uma formação profissional para seu cargo. Elas apresentaram, em suas respostas, a sede da busca pelo crescimento profissional por meio de novos conhecimentos, conforme revela a fala da CP Camélia:

Eu também sinto dificuldade na questão que as outras colegas passaram, coordenadoras, de ter também uma formação para a gente, né? (CP Camélia)

Ainda com relação às necessidades formativas das CP, as participantes revelaram o quão difícil é desempenhar seu papel, principalmente quanto a exercer a função de formadora junto aos professores dentro do CEI, levando em consideração vários temas que devem ser tratados e para os quais elas não se sentem preparadas. Destaca-se, aqui, a clareza expressa por elas quanto à necessidade de formação, inclusive sobre temas específicos.

Diante da caracterização de todos os participantes, apresentada anteriormente, percebemos que a maioria deles possui menos de 3 anos na função que exerce atualmente. Tendo em conta esse dado relevante, observamos que esse fator talvez gere insegurança e demonstre uma demanda pela qualificação desses profissionais, principalmente frente à quantidade de exigências que recebem da Diretoria de Ensino.

As falas dos participantes de nossa pesquisa relacionam-se com a discussão de Gouveia e Placco (2013), que também reforçam que o CP deve assumir a liderança pedagógica junto aos diretores escolares, cabendo a ele a formação de professores e, ao diretor, o desafio de uma gestão com foco na aprendizagem das crianças e na formação de todos os profissionais, ou seja, ambos devem realizar uma gestão tendo como essência a aprendizagem dos alunos.

Desse modo, também entendemos que, para que as CP se empoderem de suas atribuições, é necessário que tenham conhecimento dos estudos acadêmicos relacionados à formação docente e à sua atuação nesse cargo, buscando superar a fragmentação entre formação inicial e formação continuada.

Nesse sentido, a nossa análise trouxe evidências de que as profissionais reconhecem e valorizam a formação continuada de diretores e CP como possibilidade de superar os desafios enfrentados, aspectos que discutiremos na próxima seção.

3.3 Formação de professores

De acordo com Freire (2005, p. 47), “o conhecimento emerge apenas através da invenção e reinvenção, através de um questionamento inquieto, impaciente, continuado e esperançoso de homens no mundo, com o mundo e entre si”. Isto é, o conhecimento é um processo transformador, que surge da relação dialética e recíproca entre pares, independente do contexto, seja escolar ou de pesquisa.

Para atender às especificidades da Educação Infantil e às mudanças históricas ocorridas nessa etapa da educação básica, a dupla gestora precisa compreender a concepção de criança e de infância contida nos documentos oficiais, de modo a desenvolver um sólido conhecimento dos documentos da Secretaria da Educação e das políticas públicas voltadas para essa etapa. As palavras de Didonet revelam essa importância:

[...] tem uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em que a Educação infantil abre a perspectiva das vivências infantis sobre campos de experiências, que são, por si mesmos, abertos à iniciativa e à descoberta, à criação do conhecimento pelas crianças. (DIDONET, 2020, p. 9)

Como apontado pelo autor, a BNCC tem uma seção dedicada à Educação Infantil, em que se valoriza o esforço histórico pelo seu reconhecimento como etapa inicial do processo educativo da criança e com a especificidade própria da idade. Dessa forma, os professores são, por excelência, os concretizadores dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos espaços da Educação Infantil, conforme a Diretriz 16 do PNPI:

A formação profissional inclui, entre outras coisas, o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento na primeira infância das formas de a criança aprender, das bases sociológicas e antropológicas dos processos de socialização, de práticas de educação e cuidado da criança e de representação e produção social, em diferentes contextos, das condições para o planejamento dos ambientes de aprendizagem. (BRASIL, 2021, p. 64)

Como já apontado, apresentado e discutido anteriormente, nosso entendimento é que os professores que atuam nessa fase precisam de uma formação continuada que atenda às demandas próprias desse momento do processo educacional. Os participantes afirmam que o currículo dos cursos de pedagogia tem muitas fragilidades que podem comprometer a prática educativa e, por esse motivo, além de outros, a formação em serviço é fundamental.

[...] Uma das principais necessidades, eu acredito que é a questão da formação, do conhecimento. Eu acredito que o currículo da Pedagogia é muito raso. Deveria ser algo mais voltado, realmente, para o desenvolvimento da criança, para ações práticas, algo que fosse mais profundo. (Diretora Noruega)

[...] Eu busco fontes que tenham referências, e é de lá que eu tiro essas concepções que fortalecem o que eu acredito. (CP Calêndula)

Quando questionados sobre conhecimento do PNPI, a resposta das cinco duplas gestoras foi igual: nenhuma delas conhecia o documento, conforme as falas abaixo:

[...] deveríamos conhecer mais, deveríamos, inclusive, estudar mais para que a gente possa aplicar da forma certa para as crianças.
(Diretora Copenhague)

[...] já ouvi falar, mas não me aprofundi. (Diretora Lisboa)

A partir desses relatos, entendemos que existe um desconhecimento sobre os grandes objetivos e metas a serem atingidos na primeira infância, como: priorizar o direito de brincar, considerando a criança como sujeito desse direito, com suas necessidades e características próprias, possibilitando que se desenvolva integralmente; valorizar e ampliar a discussão sobre a importância do brincar e a produção cultural para a primeira infância; oferecer espaços lúdicos que atendam às demandas do indivíduo, de modo que contemplem a diversidade cultural produzida também pelas crianças; promover rodas de conversa sobre o papel do adulto diante de crianças e bebês, entre outros, conforme os princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais:

As concepções que orientam a proposição deste currículo integrador afirmam o processo de aprendizagem como uma construção pessoal intermediada pela relação com o meio sócio-histórico-cultural e em interação entre pares, com os adultos e com os elementos da cultura com os que interage, processo em que reconstrói para si as capacidades presentes nessas interações. (SÃO PAULO, 2015, p. 35)

No entanto, como podemos observar neste trabalho, as participantes sentem que têm liberdade para expressar tais fragilidades e desafios, o que facilita muito a identificação das suas necessidades formativas por parte da instituição. No caso deste estudo, que reflete teoricamente sobre o trabalho da pesquisadora enquanto gestora, analisando a realidade e propondo ações de formação e desenvolvimento profissional, essa relação de confiança e busca pode ser fundamental para o desenvolvimento da instituição como um todo.

Defendemos que a formação continuada, apoiada nas evidências e necessidades da instituição, é fundamental para o enfrentamento dos desafios apontados pela dupla gestora, sendo essencial proporcionar reflexões sobre a importância e o significado de seus fazeres individuais e coletivos, possibilitando, assim, uma atenção sobre a realidade dentro do CEI e a articulação da parceria gestora diante da formação dos professores.

Ao questionarmos os diretores sobre como era feita a escolha do tema a ser apresentado na formação dos professores, os depoimentos foram:

[...] Fizemos uma formação com as professoras sobre a importância de respeitar o tempo de a criança se alimentar, de a criança se servir, da organização do espaço, do zelo, de ter essa troca, essa interação, e a conversação também na hora de se alimentar. (Diretora Noruega)

[...] De acordo com as conversas que a gente vai tendo com a equipe, elas vão sinalizando algumas coisas. Eu lembro de uma professora falar: “Nossa, está acontecendo tal coisa, tal criança na minha sala está com tal comportamento.” (Diretor Cairo)

Os temas propostos carregam sua importância para a formação. No entanto, duas coisas chamam nossa atenção: uma é que não explicitam se estes temas surgiram de demandas dos professores. Somente o Diretor Cairo se refere a uma lembrança, bastante vaga, de uma questão colocada por uma professora. Esta preocupação por nós anunciada se dá pelo fato de que acreditamos na importância de se fazer um esforço para trazer as demandas dos professores para os processos formativos. Outros pontos a serem destacados com urgência são o desenvolvimento da criança em relação a suas vivências e o desafio de entender e valorizar as infâncias.

Na escolha dos temas para formação, observamos que não foram apresentados os estudos sobre as infâncias, o desenvolvimento do corpo infantil como construção social e cultural da infância, as significações que as crianças produzem sobre diferentes contextos, reflexões sobre os saberes infantis e atenção às peculiaridades do pensamento e das falas das crianças.

A Diped, que compõe a estrutura organizacional da DRE e atua de forma integrada com a Coped, ofereceu, durante o ano letivo de 2022, algumas formações para todos os CP e diretores da rede parceira, conforme a fala da Diretora Noruega:

[...] Tem situações que a nossa DRE, que é a DRE Campo Limpo, estabelece temas formativos para serem tratados durante o mês na unidade, e tem situações que a gente, andando pela escola, ouvindo

os professores, a gente enxerga um ponto que precisa ser trabalhado.
(Diretora Noruega)

As unidades parceiras receberam, no início de 2022, um cronograma de formações que apresentava as datas e os temas que seriam abordados nos encontros. Alguns desses temas eram desenvolvidos nas formações com as equipes de professores dentro da unidade, mesmo que a CP não tivesse muita apropriação do assunto, devido às formações recebidas pela Diped serem de curto prazo. Cabe destacar que, na maioria das vezes, as formações eram realizadas em espaços grandes, para que pudessem comportar as CP dos CEI diretos e indiretos, o que muitas vezes dificultava questionamentos, discussões e aprofundamento dos temas.

Dando continuidade aos temas trabalhados na formação dos professores, quando questionamos sobre seus conceitos de infâncias, percebemos, no decorrer das falas das CP, a inexistência de um conceito de infâncias adotado pela unidade.

[...] eu me apoio em materiais a que tenho acesso ... então, eu busco fontes que tenham referências, e é de lá que eu tiro essas concepções que fortalecem o que eu acredito. (CP Calêndula)

[...] O próprio currículo da cidade nos dá uma base. (CP Calêndula)

[...] por outros canais que estão relacionados à Educação Infantil no todo, em SP ou Brasil. (CP Calêndula)

Consideramos as falas acima relevantes em nossa análise, pois colocam em evidência o desconhecimento das CP em relação à formação dos professores da Educação Infantil. Ao analisar os métodos tradicionais de estudo da formação de conceitos na infância, Vigotski (2001) contesta as teorias que descrevem a criança como adulto em miniatura ou como um ser que evolui acumulando e reproduzindo conhecimento.

Assim, quando falamos de infâncias, apoiamo-nos no autor quando ele afirma que os conceitos não nascem com as crianças, nem nela se constituem de imediato. É preciso que a criança vivencie experiências diversificadas e tenha acesso a diferentes conhecimentos, vivências e experimentações.

A CP Melissa relatou que sentia falta da sua formação continuada. Ela comenta que se cobra muito em relação a ter resultados com a equipe, pois não é simplesmente apresentar um tema e falar coisas do senso comum.

eu procuro estudar sozinha, não tenho condições de custear algum curso nesse momento. (CP Melissa)

Nesse sentido, podemos constatar a carência de uma formação continuada, que contribua para que diretores e CP compreendam e interpretem a complexidade que se vive no ambiente do CEI.

Conforme mencionamos anteriormente, observamos que o tempo de atuação da dupla gestora varia de menos de 1 ano a 3 anos (70%) e que somente 10% exercem a função acima de 7 anos, o que evidencia ainda mais a necessidade de formação.

Ao responder à pergunta: “Qual sua maior dificuldade para a realização da formação dos professores?”, a CP Orquídea se refere ao comprometimento da equipe de professores devido às intercorrências que acontecem dentro da unidade, como a falta de professores.

Eu acredito que se tiver um comprometimento mais coletivo, de fato, o trabalho vai ter um efeito, vai suceder de forma positiva. (CP Orquídea)

Por várias vezes, ela percebe que o professor não demonstra interesse pelo conhecimento, conforme afirma em sua fala:

Muitas vezes, a formação, para eles, é como se fosse um momento de sair da sala, ter um tempo para eles e não com um comprometimento de aprender. (CP Orquídea)

As outras CP descrevem essa dificuldade da construção coletiva de forma semelhante. Essa forma de relação “sem comprometimento”, por parte dos professores, desfavorece a construção de um clima de confiança, reflexão e críticas,

o que poderia ser um espaço para questionar e proporcionar aprendizagem e crescimento do grupo.

Não podemos deixar de nos questionarmos, como pesquisadoras, sobre a organização e as propostas institucionais, para, assim, indagarmos sobre os motivos pelos quais as CP verificam este comportamento, entendido por descomprometimento. Destacamos que essa é uma reflexão necessária, uma vez que não estamos negando que isso possa acontecer, mas destacando que é fundamental entender onde estaria sua gênese, desvelar os motivos de tal situação, o que está por trás desse comportamento, avançando para além da aparência.

Contribuindo com esta reflexão, Paro (2010, p. 767) ressalta que não se trata do esforço de um indivíduo considerado isoladamente, mas do esforço humano coletivo, da “multiplicidade de habilidades, forças, destrezas, conhecimentos”. A administração ou a gestão estão pautadas na colaboração recíproca entre os homens.

Ao depararmo-nos com declaração da CP Orquídea – *“Eu acredito que se tiver um comprometimento mais coletivo, de fato, o trabalho vai ter um efeito, vai suceder de forma positiva”* –, acreditamos que o saber de uma CP não se constitui de forma autônoma, separada de outras realidades sociais. A falta de experiência profissional coletiva, intencional e teoricamente orientada pode comprometer a visão do CP na articulação das aprendizagens.

Contribuindo com a discussão e tendo em vista os avanços nas políticas públicas educacionais da infância, Zumpano e Almeida (2012) mostram que o CP que atua nessa etapa de ensino precisa buscar subsídios para as especificidades que se apresentam, contextualizar sua prática juntamente com a equipe de docentes que lidera, considerando a realidade do contexto em que trabalha, o que implica em buscar qualificar os profissionais que acompanha por meio da formação continuada.

Nessa direção, a formação terá sentido se oferecer aos professores momentos de compartilhar saberes e fazeres, ouvir e ser ouvido, estudar, ampliar olhares e possibilidades. Estes são desejos docentes que podem se converter em diretrizes para formulação de propostas significativas de formação continuada.

São muitos os desafios que impactam o trabalho da dupla gestora em relação a formação dos professores no CEI. Conhecer as estratégias que norteiam suas ações e identificar as necessidades formativas são fundamentais para refletirmos acerca da importância de aprimorar a prática pedagógica desses profissionais que atuam com a primeira infância.

A construção de currículos no cotidiano das unidades de Educação Infantil exige a compreensão de alguns princípios teóricos específicos. O Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015) apresenta concepções que norteiam os conceitos de bebês, crianças, infâncias, brincadeiras, cuidar, educar, integralidade, protagonismo e autoria, igualdade, equidade, cultura, documentação, espaços, materiais e tempos, tendo em vista a especificidade da Educação Infantil.

Compreendemos, assim, que é necessário conhecer as especificidades das crianças de zero a três anos, para que as formações estejam de acordo com as necessidades que cada faixa etária apresenta. Pensar um currículo que integre os bebês e as crianças numa unidade comprometida exige estudo e compreensão de suas vidas e dos desafios para oferecer uma infância plena no CEI. O professor precisa, ainda, de conhecimentos mais específicos para construir uma aprendizagem fundamentada em teorias embasadas numa proposta de educação transformadora, dinâmica, comprometida, consciente; deve tornar-se um pesquisador em relação à sua prática docente, e esse processo de construção e aquisição do saber escolar deve envolver a teoria e prática.

Para atender às inquietações da dupla gestora em relação ao como fazer, como formar os professores, sabendo que não existe uma receita pronta, lembramos o que Sula e Placco pontuam:

Existem infinitas chaves para acessar os saberes do coordenador pedagógico, e não haverá pesquisa que dará conta de revelar o inusitado, desvelando na totalidade os saberes mobilizados, os constituídos e os revelados na ação pedagógica. (SULA; PLACCO, 2017, p. 138)

Dessa forma, compreendemos que se faz necessário estimular algumas reflexões na dupla gestora, assim como suas articulações diante da formação continuada dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua .

(FREIRE, 2003, p. 61)

Iniciei o Mestrado profissional na PUC-SP com o objetivo de aprender como fazer parte de uma mudança necessária nesse ambiente da primeira infância e diminuir a distância entre o que é dito e o que é feito dentro do CEI parceiro.

Estar no Formep foi trilhar um caminho cheio de descobertas, com possibilidades de experiências e com muitos parceiros de caminhada. Uma jornada de muito aprendizado, riquíssima de conhecimentos e fortes laços afetivos. Uma caminhada que diminuiria a distância entre o que se diz e o que se faz.

Dessa forma, neste capítulo, faço algumas considerações que finalizam esta etapa do trajeto, mas que também abrem novos caminhos para continuar a vida acadêmica.

Cabe recuperar que esta pesquisa foi desenvolvida a partir de um referencial teórico que discute os desafios da dupla gestora, diretores e coordenadores, nos CEI da rede parceira do Município de São Paulo no que diz respeito à formação dos professores.

Os objetivos foram construídos a partir das experiências e inquietações da pesquisadora a respeito do trabalho da dupla gestora. O objetivo geral foi compreender como ocorre a articulação das ações de diretores e CP das cinco unidades dos CEI parceiros em prol da formação continuada em serviço dos professores.

Os objetivos específicos foram:

- Identificar a percepção que os diretores e as CP participantes têm sobre as infâncias.
- Analisar a concepção que os diretores e as CP participantes possuem de sua própria função.
- Levantar a concepção que os diretores e as CP participantes possuem em relação à formação continuada dos professores.

- Apresentar apontamentos para o desenvolvimento de uma proposta formativa envolvendo os diretores e as CP participantes dos cinco CEI parceiros.

Para promover a análise das falas os participantes sobre suas práticas no CEI, adotou-se a Análise de Prosa proposta por André (1983). Além do estudo do referencial teórico, impliquei-me em um processo imersivo nos dados, transitando entre o conhecimento intelectual e objetivo e o conhecimento pessoal, mais intuitivo e subjetivo. Foi um movimento de aproximação e distanciamento para compreender os significados e as mensagens que os participantes estavam expressando sobre seu fazer.

Ao longo da pesquisa, analisamos a formação continuada em serviço dos professores como ponto de partida para a descoberta do potencial transformador da cultura escolar na Educação Infantil.

Ao acompanhar as unidades parceiras por dez anos, questionei-me: como as CP do CEI parceiro podem efetivamente assumir uma identidade de formadoras, na perspectiva de oportunizar momentos de reflexão sobre as práticas às professoras do grupo, se não há um período legalmente estabelecido para a realização da formação continuada em serviço?

No entanto, confesso que me “desnudar” do papel de diretora geral do grupo para assumir o de pesquisadora não foi uma tarefa fácil, visto que minhas atribuições perpassam o contexto estudado.

Ao iniciar a caminhada da pesquisa neste ano, os CEI da rede parceira do município de São Paulo tiveram um ganho muito valioso com a Instrução Normativa SME nº 8, que assegura condições para a formação continuada nos CEI. Junto com esse ganho, vieram alguns desafios para a dupla gestora.

Entretanto, no momento da pesquisa, na busca de respostas para meus questionamentos no decurso deste estudo, percebi que CP e diretores foram corajosos, pois não tiveram receios de expor suas dúvidas e fragilidades.

A aproximação com os autores lidos para este trabalho possibilitou compreender conceitos fundamentais como: Educação Infantil, organização e gestão da escola, necessidades formativas e formação continuada. Este aprofundamento teórico permitiu conhecer as dificuldades que impactam a dupla gestora em relação ao cumprimento da Instrução Normativa nº 8 (SÃO PAULO, 2022).

A pesquisa contribuiu, também, para compreender como é fundamental desmistificar as concepções enraizadas sobre a primeira infância e que a formação continuada é fundamental para tal compreensão e para o processo de desenvolvimento do professor, pois é necessário aprofundar conhecimentos relativos ao seu campo de atuação na Educação Infantil e, principalmente, reconhecer as necessidades da infância.

Faz-se necessário, frente à realidade, refletir sobre o perigo de culpabilizarmos o professor/a professora pelas suas próprias dificuldades. Dessa forma, é imperativo discutirmos as concepções enraizadas e naturalizantes sobre as infâncias, sem perder de vista que os professores são sujeitos ativos e capazes de se colocar o novo no social

Nosso percurso metodológico possibilitou conhecer e aprofundar os conhecimentos relativos à atuação e aos desafios vivenciados pelas duplas gestoras em seus contextos de trabalho. Buscamos, ainda, interpretar e analisar os depoimentos dos participantes sobre seus desafios e suas necessidades formativas.

Os dados revelaram que as duplas gestoras possuem clareza de suas atribuições e da necessidades de cumpri-las, porém, devido ao fato de a direção priorizar a parte burocrática, enquanto as CP assumem a responsabilidade de toda a parte pedagógica, as informações desvelam a ausência de articulação no processo da formação continuada em serviço aos professores.

Outro achado da pesquisa foi constatar que a rotina precisa ser organizada com intencionalidade para que diretores e CP possam atuar nesse processo de planejamento e cumprir a normativa que assegura a formação dos professores.

Ao compreendermos, por meio da literatura especializada, que a experiência e o conhecimento da dupla gestora contribuem para a formação docente, podemos inferir que o envolvimento do diretor é fundamental, apesar de ainda pouco representado no processo.

Nos depoimentos, as CP relatam que essas formações acontecem, porém, não de forma satisfatória, devido à falta de formação pessoal e à insegurança. Relatam, também, que essas formações devem considerar as especificidades da primeira infância. Ficou constatado, ainda, que o momento de planejamento deve se constituir num momento de formação, de reflexão/ação/reflexão, juntamente com a direção.

Muitos são os desafios das duplas gestoras. Identificamos que a formação continuada é o melhor caminho para que as mudanças na prática pedagógica se

concretizem. As CP percebem que a busca por respostas para os dilemas cotidianos é melhor encaminhada, muitas vezes, porque envolve a direção, que pensa junto a partir de diferentes olhares.

Os dados produzidos revelaram que os participantes têm a intenção de realizar um trabalho colaborativo, fazem uso desse termo a partir de seu significado cotidiano, tanto no sentido de cooperar, ajudar, apoiar, quanto debater, criticar e refletir com o outro.

Cabe destacar que o percurso no mestrado profissional foi essencial para a reflexão sobre a minha prática e a teorização sobre ela, de modo a ampliar a compreensão da realidade docente nos CEI, favorecendo o compromisso com o estudo contínuo como forma de iluminar a prática.

Ao aproximar-me da finalização da escrita deste capítulo, busquei registrar algumas de minhas reflexões, até mesmo para propor um convite para futuros debates ou estudos. Nessa direção, apresento aspectos importantes para a formação em serviço de professores, diretores e CP, bem como a ampliação de minha visão sobre a atividade profissional que exerço, à luz dos teóricos estudados.

A partir de toda essa rica aprendizagem, ensaio os apontamentos que possam contribuir para a formação dos professores no CEI.

- Apresentações de temas e conteúdos a partir das necessidades formativas trazidas pelo grupo docente e de educadores do CEI.
- Necessidade de analisar as condições oferecidas pela instituição para o desenvolvimento de processos formativos.
- Estudos dos documentos da SME (Ex: Currículo da Cidade / PNPI).
- Temas específicos (conforme a necessidade da unidade).
- Participação quinzenal do diretor nas formações dos professores.
- Formação semanal ou quinzenal com a dupla gestora (coordenador/diretor) de cada unidade.
- Garantir reunião semanal entre a dupla gestora para alinhamento das práticas e parcerias.
- Utilizar dinâmicas diferenciadas nas formações, que provoquem reflexões sobre a prática docente.

- Direcionamento teórico e prático, com a intencionalidade de apropriação dos documentos pedagógicos (carta de intenções, diário de bordo, semanário, relatório, registros, carta pedagógica).
- Assegurar duas horas de estudo semanal para a dupla gestora.
- Acompanhamento semanal das propostas pedagógicas (discussão sobre o semanário).
- Reunião quinzenal com as duplas ou trios de professoras da mesma sala para acompanhamento.
- Escuta da equipe docente com a coordenação pedagógica e direção, para desenvolvimento de miniprojetos (livro viajante, teatros, danças, hortas, painéis decorativos, saraus etc.).
- Garantir a possibilidade de receber palestrantes (externos) para a formação.
- Proporcionar um ambiente com recursos audiovisuais (TV e projetor) para dinamizar a formação.
- Viabilizar que os professores possam estudar e discorrer sobre temas de seu interesse e compartilhar com o grupo de professores.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v.45, p.66-71, maio 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>. Acesso em: 21 abr. 2021.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. O professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. p. 17-34.

BEZERRA, M. C. **Ser gestora da Educação Infantil**: quais sentidos atribuídos na cultura profissional? 2014. 175f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

BORGES, A. L. **Gestão na escola de Educação Infantil**: ressignificação das práticas e mudança na cultura escolar. 2015. 147 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. (não paginado). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 6 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1990, p.13.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96, de 20 dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. (não paginado) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 22/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria-Geral. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014**. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de

colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nº 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015). Brasília, 2014.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/L13019compilado.htm. Acesso em: 21 abr. 2021.

DIDONET, V. Prefácio. *In*: BHERING, E.; ABUCHAIM, B.; FASSON, K. (Org.). **Educação Infantil: Políticas internacionais para crianças de 0 a 3 anos**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2020.

ESTEBAN, M. P. S. **Investigación cualitativa en educación**. Fundamentos y tradiciones. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 42.^a edição, 2005.

GALISTEU, R. B. M. **Gestão na Educação Infantil: fazeres e saberes de diretoras de pré-escolas**. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2019.

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

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A. D. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 14 - n. 3 - set-dez 2014 511. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6^a ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. de S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. 206 p.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Competências Gerais da nova BNCC**. (online) Brasília. S.d. (não paginado). Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas->

competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular,seus%20direitos%20de%20aprendizagem%20e. Acesso em: 21 abr. 2021.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Achiamé, Rio de Janeiro, 1982.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LEITE, A. R. B. **Centros de Educação Infantil (CEIs) conveniados da SME-SP: o desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas**. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

LIMA, M. A. C. de. **A formação continuada de gestores da Educação Infantil: possibilidades e limites do programa de formação "A Rede em rede" – a formação continuada na Educação Infantil**. 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

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

LIBÂNEO, J. C. Formação Continuada. *In*: LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2018.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

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

MAGISTÉRIO. Secretaria Municipal de Educação. Edição especial n.3 - 15 anos Centro de Educação Infantil.– São Paulo: SME / COPED, 2017.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MEINERZ, C. B. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago.

NEUMANN, Z. A. **Discurso Dra. Zilda Arns Neumann para a Visita ao Haiti**. (online) Pastoral da Criança. 2012. Disponível em: <https://www.pastoraldacrianca.org.br/images/stories/pdf/ultimo%20discurso%20dra.%20zilda%20haiti%20portugues.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

NÓVOA, A. Os professores - Quem são? Donde vêm? Para onde vão? *In*: STOER, S. (org.). **Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa**: uma abordagem pluridisciplinar. Porto, Afrontamento. 1997.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de *et al.* **Creches**: crianças, faz de conta e cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PANIZZA, M. F. **A gestão das creches conveniadas do município de São Paulo**: necessidades, desafios e possibilidades formativas na ação supervisora. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**, 2ª ed. New York: Addison-Wesley Publishing Company, 1991.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PEREIRA, S. A. do P. **Planejamento e rotina na creche**: atuação da equipe gestora e de professoras para mudanças nas práticas educacionais. 2016. 162 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. (Orgs.). **A aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola. 2015.

PLANO Nacional Primeira Infância: 2010 - 2022 | 2020 - 2030/Rede Nacional Primeira Infância (RNPI); ANDI Comunicação e Direitos. - 2ª ed. (revista e atualizada). - Brasília, DF: RNPI/ANDI, 2020.

REIS, M. L. L. **Formação e Trabalho das Equipes Gestoras de Educação Infantil**. 2015. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SANCHES, E. C. **Creche**: Realidade e Ambiguidades. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

SANCHES, E. C. **Lembra de mim?**: desafios e caminhos para profissionais da Educação Infantil. 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2021.

SÃO PAULO (cidade). **Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013**. Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. São Paulo: 2013. (n.p.)

Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54453-de-10-de-outubro-de-2013#:~:text=Fixa%20as%20atribui%C3%A7%C3%B5es%20dos%20Profissionais,d a%20Rede%20Municipal%20de%20Ensino.&text=OUTUBRO%20DE%202013-.Fixa%20as%20atribui%C3%A7%C3%B5es%20dos%20Profissionais%20de%20Edu ca%C3%A7%C3%A3o%20que%20integram%20as,da%20Rede%20Municipal%20d e%20Ensino>. Acesso em: 21 out. 2022.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo : SME/DOT, 2015 72p. Disponível em: [https://www.sinesp.org.br/images/28 - CURRICULO INTEGRADOR DA INFANCIA PAULISTANA.pdf](https://www.sinesp.org.br/images/28_-_CURRICULO_INTEGRADOR_DA_INFANCIA_PAULISTANA.pdf). Acesso em: 21 abr. 2021.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 4.548, 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, 2017. (não paginado) Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/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-organizacoes-da-sociedade-civil-visando-a-manutencao-em-regime-de-mutua-cooperacao-de-centros-de-educacao-infantil-cei-0-a-3-anos>. Acesso em: 21 abr. 2021.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 53, de 10 de dezembro de 2021**. Altera a Portaria SME nº 4.548, de 19 de maio de 2017, que 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, 2021. (não paginado) Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-53-de-10-de-dezembro-de-2021>. Acesso em: 21 abr. 2021.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 8, de 04 de fevereiro de 2022**. Assegura condições para a formação continuada nos centros de Educação Infantil indiretos e parceiros, estabelece o adicional e dá outras providências. São Paulo, 2022a. (não paginado) Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/13970-instrucao-normativa-sme-n-08-de-04-02-2022-assegura-condicoes-para-a-formacao-continuada-nos-centros-de-educacao-infantil-indiretos-e-parceiros-estabelece-o-adicional-e-da-outras-providencias#:~:text=D%C3%81%20OUTRAS%20PROVID%C3%84NCIAS-INSTRU%C3%87%C3%83O%20NORMATIVA%20SME%20N%C2%BA%2008%2C%20DE%2004%2F02%2F2022,ADICIONAL%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVID%C3%84NCIAS&text=INSTRU%C3%87%C3%83O%20NORMATIVA%20SME%20N%C2%BA%2008%2C%20DE%2004%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202022>. Acesso em: 21 abr. 2022.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 12, de 24 de fevereiro de 2022**. Institui no âmbito da Secretaria Municipal de Educação o Projeto Formação da Cidade, destinado aos Docentes e Coordenadores Pedagógicos das unidades educacionais diretas, indiretas e parceiras da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. São Paulo, 2022b. (não paginado) Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-12-de-24-de-fevereiro-de-2022>. Acesso em: 21 abr. 2022.

SARTRE, J. P. **Saint Genet**: ator e mártir. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002. (Original publicado em 1952).

SEVERINO, A. J. O diretor e o cotidiano na escola. **Série Ideais**. O papel do diretor e a escola de 1º. Grau, n.12, 1992.

SIGALLA, L. A. A. **Tutoria acadêmica entre pares na pós-graduação stricto-sensu**: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação - a experiência do Formep, na PUC-SP. 2018. 252 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, M. da. O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 51-59,

SOUZA, G. **A criança em perspectiva**: o olhar do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007.

SULA, M. C.; PLACCO, V. M. N. de S. O tempo, o caminho e a experiência do coordenador pedagógico da creche: os saberes e as rotinas que articulam, formam e transformam suas práticas educacionais. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (Org.) **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF – Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância. **História dos direitos da criança**. (online) s.d.. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca>. Acesso em: 21 abr. 2022.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **Construção do pensamento da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com método. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, 2006, p. 241-260. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28007/29796>. Acesso em: 30 jul. 2022.

ZUMPARO, V. A. A.; ALMEIDA, L. R. de. A atuação do coordenador pedagógico na educação infantil. *In*: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012, p. 21-36.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: Os desafios da dupla gestora: diretores e coordenadores no Centro de Educação infantil (CEI) da rede parceira do Município de São Paulo na formação dos professores.

Pesquisadora: Maria Sonia Silva

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O presente estudo será desenvolvido a partir de inquietações da autora, no que se refere aos desafios da dupla gestora no CEI da rede parceira do Município de São Paulo na formação dos professores.

O objetivo dessa pesquisa é contribuir para que a formação dos professores seja realizada com qualidade e contribuir com a dupla gestora no planejamento dessa formação continuada.

Procedimentos:

Em aceitando participar desta pesquisa o seu envolvimento se dará da seguinte forma: preenchimento de um questionário com perguntas simples para conhecer o perfil dos entrevistados (diretores e coordenadores), um grupo de discussão sobre as dificuldades e vantagens que existem na formação de professores (coordenadores) e para os diretores teremos uma entrevista individual com a mesma temática que o grupo de discussão.

Desconfortos e riscos:

A pesquisa não envolverá riscos aos sujeitos que dela participar.

Benefícios:

Desenvolver boa formação aos coordenadores, diretores e professores.

Apresentar boas práticas pedagógicas.

Promover a evolução contínua dos docentes.

Possibilitar a atuação de profissionais mais preparados e capacitados dentro do CEI.

Acompanhamento e assistência:

O pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos

resultados desse estudo, seu nome não será citado (usaremos nomes fictícios). E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

Ressarcimento e Indenização:

Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação nesta pesquisa, se for o caso.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador(a) Maria Sonia Silva, contato: (11) 98278 7140.

Caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante:

Contato telefônico:

e-mail (opcional):

Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE B – Roteiro utilizado para entrevista

Roteiro do grupo de discussão (CP) - Entrevistas individuais (Diretores)

Orientações:

- Entregar o TCLE à cada participante e solicitar que o leia e o assine.
- Esclarecer os objetivos da pesquisa.
- Conversar com o roteiro à mão, deixando que a discussão discorra sobre o tema proposto na questão inicial.
- A partir disso, observar se os tópicos principais estão sendo abordados pela/o entrevistada/o. Caso não estejam, fazer pequenas intervenções para que discorra a respeito do que for necessário.

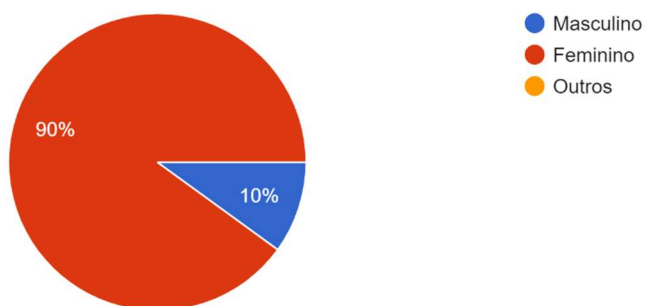
Objetivos específicos	Perguntas para atender aos objetivos
Identificar a percepção que diretores e CP dos cinco CEI parceiros têm da sua função	Na opinião de vocês, qual seu papel em relação a formação dos professores? Você tem conseguido exercer este papel, tal como você gostaria? Por quê? Dê exemplos.
Analisar a concepção que diretores e os CP têm em relação à formação continuada dos professores nos CEI	Como se dá a parceria entre diretor e CP no planejamento da formação dos professores? Quais são os desafios e as conquistas desta parceria? Como planejam as formações? Que materiais usam?
Levantar a concepção que os diretores e CP possuem em relação à formação continuada dos professores	Como você encara, ou se sente responsável, pela vida cotidiana de crianças e bebês dentro do CEI? Quais são as frentes que você considera mais relevantes? Por quais aspectos do cotidiano da creche você se sente responsável e por quê? Dê exemplos. Como vocês fazem o levantamento da necessidade do tema a ser apresentado na formação de professores? Dê um exemplo/conte uma situação.

	O que mais te desafia no planejamento e na execução da formação continuada Qual o conceito que vocês adotam sobre infâncias? Como se deu esta escolha (apoiado em quê?) Na sua opinião (ou experiência), quais são as necessidades dos professores de Educação Infantil dentro do CEI? Vocês trabalham com o Plano Nacional? Com quais documentos oficiais vocês trabalham? Plano nacional de Educação ... e outros
Apresentar apontamentos para o desenvolvimento de uma proposta formativa envolvendo os diretores e as CP participantes dos cinco CEI parceiros.	

APÊNDICE C – Gráficos ilustrativos da caracterização dos participantes**Gráfico de caracterização dos participantes**

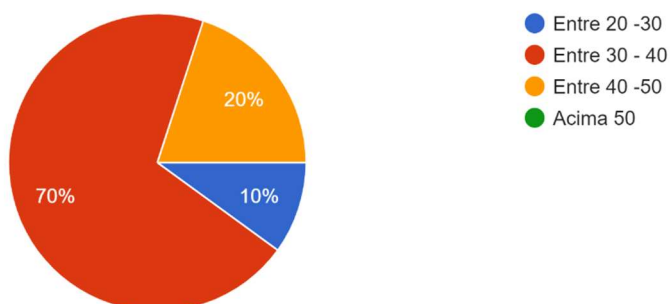
Você se define em que gênero?

10 respostas



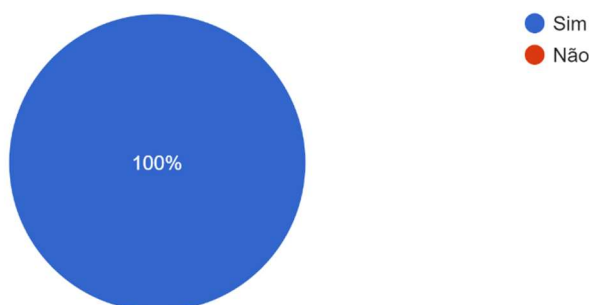
Qual sua idade?

10 respostas



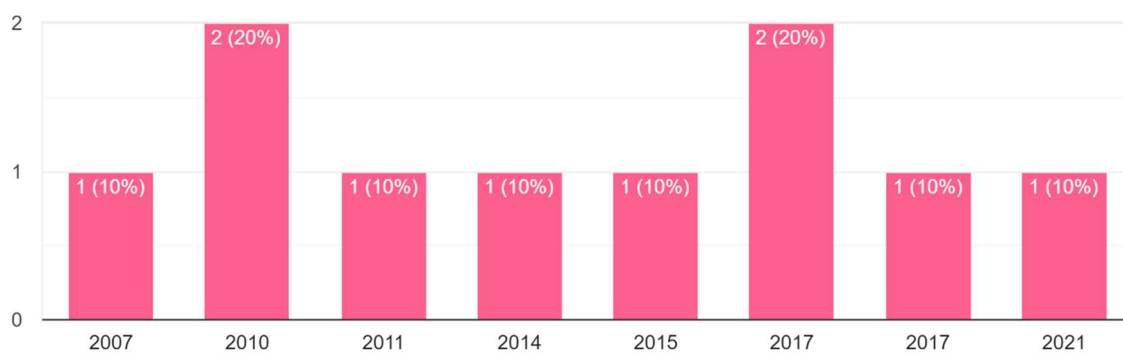
Possui graduação em pedagogia?

10 respostas



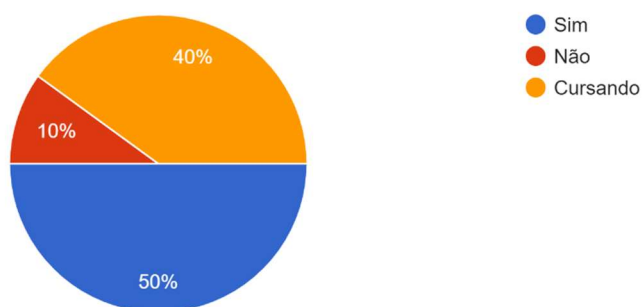
Ano de conclusão?

10 respostas



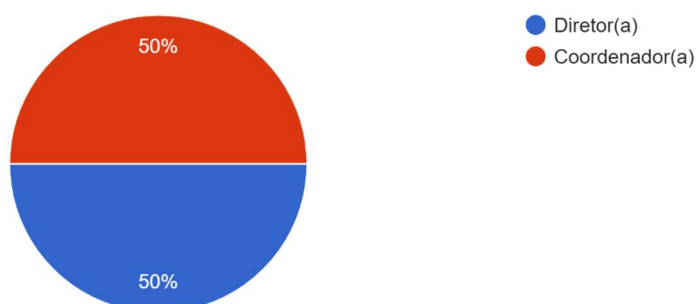
Possui pós graduação?

10 respostas



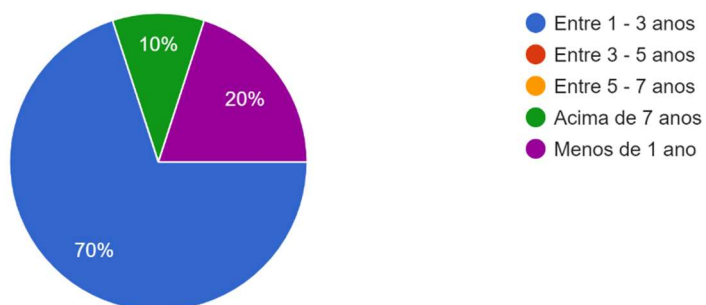
Cargo exercido?

10 respostas



Há quanto tempo exerce o cargo

10 respostas



ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP

	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC/SP													
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP														
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA														
Título da Pesquisa: Os desafios da dupla gestora: diretores e coordenadores no Centro Educação Infantil (CEI) da rede parceira do Município de São Paulo na formação dos professores														
Pesquisador: MARIA SONIA SILVA														
Área Temática:														
Versão: 1														
CAAE: 64246122.2.0000.5482														
Instituição Proponente: Faculdade de Educação														
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio														
DADOS DO PARECER														
Número do Parecer: 5.736.523														
Apresentação do Projeto:														
Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado Profissional no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (PEPG em FORMEP), vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).														
Projeto de pesquisa de autoria de Maria Sônia Silva sob orientação da Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar.														
As informações citadas, no corpo do presente PARECER CONSUBSTANCIADO, nos campos: Apresentação do Projeto; Objetivo da Pesquisa; & Avaliação dos Riscos e Benefícios; foram extraídas do arquivo PDF denominado: "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2032643.pdf Informações" resultado do preenchimento das 6 (seis) etapas do processo de submissão do presente PROTOCOLO DE PESQUISA via sistema integrado nacional Plataforma Brasil.														
Resumo: Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, será fruto de inquietações pertinentes aos desafios que a dupla gestora enfrenta diante da formação de professores no Centro de Educação Infantil (CEI), da rede parceira da prefeitura de São Paulo. É sabido que trabalhar com crianças														
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="3">Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Rector Bandeira de Mello</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Bairro: Perdizes</td> <td>CEI nº: 05.015-001</td> </tr> <tr> <td>UF: SP</td> <td colspan="2">Município: SÃO PAULO</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (11)3670-3466</td> <td>Fax: (11)3670-3466</td> <td>E-mail: com.etica@pucsp.br</td> </tr> </table>			Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Rector Bandeira de Mello			Bairro: Perdizes		CEI nº: 05.015-001	UF: SP	Município: SÃO PAULO		Telefone: (11)3670-3466	Fax: (11)3670-3466	E-mail: com.etica@pucsp.br
Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Rector Bandeira de Mello														
Bairro: Perdizes		CEI nº: 05.015-001												
UF: SP	Município: SÃO PAULO													
Telefone: (11)3670-3466	Fax: (11)3670-3466	E-mail: com.etica@pucsp.br												
Página 01 de 07														



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do PAV: 5.735.523

muito pequenas, o profissional deve acreditar no potencial e no processo de desenvolvimento da criança como indivíduo com conhecimento, pois é por meio da socialização da criança com os outros, ao longo do tempo, por meio do espaço e da matéria, que a criança descobre o mundo e desenvolve-se plenamente. com a Instrução Normativa SME nº 8, de 04 de fevereiro de 2022, assegura condições para a Formação Continuada nos Centros de Educação Infantil indiretos e parceiros. Sendo que a formação continuada permanente da Rede Municipal de Ensino ocorrerá pelo período de quatro horas, distribuídas sendo em dois dias da semana, durante o horário de trabalho dos professores, sob a coordenação pedagógica. Sendo assim, este trabalho tem a intenção de conhecer as possibilidades de ações da dupla gestora do CEI para a formação desses professores

Introdução

A Educação Infantil, também considerada a primeira etapa na educação básica, é uma fase de suma importância nas vivências diárias que acontecem nos primeiros anos de vida das crianças, ajudando, assim, em seu desenvolvimento de forma integral. Diante de todo o progresso na trajetória da Educação Infantil, para trabalhar nessa área, o profissional precisa ter uma compreensão profunda, ser consciente de seu papel na vida da criança e ter o entendimento de relações humanas. Conforme afirma Sanches (2003, p. 14), "Qualificar os profissionais implica instigá-los a conhecerem e a se aprofundarem num movimento permanente e sistemático de construção do conhecimento". A educação, portanto, não é estática: estamos sempre aprendendo, mesmo trabalhando com crianças muito pequenas, o profissional deve acreditar no potencial e no processo de desenvolvimento da criança como indivíduo com conhecimento, pois é por meio da socialização da criança com os outros, ao longo do tempo, por meio do espaço e da matéria, que a criança descobre o mundo e desenvolve-se plenamente. Essas possibilidades são a base para a construção do conhecimento. Este trabalho pretende contribuir para a reflexão da prática dos educadores da educação infantil e, ajudar no processo reflexivo sobre a prática, colaborar com novas experiências e criar sentidos em seu campo de atuação, através da formação continuada do docente.

Metodologia Proposta:

Os dados serão produzidos por meio de questionário, grupo de discussão e, utilizaremos entrevista semiestruturada. O questionário será utilizado para traçar o perfil de todos os participantes. É uma técnica de investigação com questões que possuem o propósito de obter

Endereço: Rua Ministro Godói, 569 - sala 63C, térreo do Prédio Rector Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-3468 Fax: (11)3670-3468 E-mail: comecia@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Pincor: 5.736.523

informações. Embora não exista uma metodologia padrão, o questionário será formulado de modo a atender ao objetivo do trabalho. Será enviado pelo Google Forms. No que tange ao grupo de discussão, será realizada com coordenadoras, compreendemos que esta técnica permite obtermos um tipo de dados que dificilmente poderiam ser obtidos por outros meios, devido ao fato de que os participantes se colocam em situações reais e naturais e, assim, floresce a espontaneidade. A proposta é ser uma atividade sistemática, orientada para a compreensão profunda dos fenômenos educacionais e sociais, a transformação de práticas e cenários socioeducativos, a tomada de decisões e a descoberta e o desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento. A entrevista semiestruturada é um dos instrumentos da pesquisa a ser utilizado com os diretores, com o objetivo de produzir um diálogo mais natural e dinâmico. A entrevista semiestruturada acontecerá de forma particular com cada diretora da unidade, a data e horário será agendada com antecedência. A entrevista será gravada em áudio, depois farei a transcrição. A proposta é iniciarmos com 5 questões pré-estabelecidas e permitirá aprofundar sobre o aprendizado do participante e compreender suas reflexões sobre sua prática docente no cargo que atua.

Metodologia de Análise de Dados:

A metodologia de análise de dados desta pesquisa será pautada em Lüdke e André (1986). Sendo uma pesquisa qualitativa que apresenta cinco características:

- Tem como fonte direta de dados o ambiente natural e o pesquisador como principal instrumento.
- Os dados coletados são predominantemente descritivos.
- A preocupação com o processo é maior do que com o produto.
- A preocupação com o significado que as pessoas dão às coisas e à vida são focos da pesquisa.
- A análise dos dados tende a seguir aspectos indutivos. Compreendendo que possa contribuir, dessa forma, para resultados mais analíticos em relação às percepções que diretores e coordenadores possuem em relação a suas respectivas funções.

Consideramos que esse caminho poderá favorecer ao desdobramento da pesquisa de forma que todos os objetivos sejam atingidos. Em relação aos instrumentos de produção de informação, entendemos que o questionário (para traçar o perfil de todos os participantes), o grupo de discussão (com os coordenadores) e a entrevista semiestruturada (com os diretores) contemplarão os objetivos deste estudo. Como procedimento de análise, André (1983, p. 67) sugere que, em vez de um sistema predefinido de categorias, sejam gerados "tópicos e temas [...] a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo". Portanto, os dados levantados neste trabalho, serão analisados à luz da Análise de Prosa.

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Rector Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes CxP: 05.015-001
UF: SP Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 e-mail: cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 5.736.523

Desfecho Primário:

Acredito que após as entrevistas e o grupo de discussão, será possível entender as dificuldades que a dupla gestora da unidade encontra para realizar de forma produtiva e satisfatória a formação dos professores. Além disso, pode-se ter indicações sobre as dificuldades dos professores em relação a formação vivida e até mesmo para cumprirem de forma adequada o que é exigido pela Instrução Normativa SME nº 8, de 04 de fevereiro de 2022

Tamanho da Amostra no Brasil: 10

Coordenadores Pedagógicos 5, Diretores 5

Cronograma de Execução Entrevistas 07/11/2022 14/11/2022 Categorização das respostas 15/11/2022 30/11/2022 Análise dos resultados 01/12/2022 20/12/2022

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como ocorre a articulação das ações do diretor e do coordenador do CEI parceiro em prol da formação continuada em serviço dos professores dos cinco CEI da Associação Educacional Uirapuru.

Objetivo Secundário:

- 1- Identificar e analisar a percepção que os diretores e coordenadores possuem de sua própria função.
- 2 – Identificar a concepção que os diretores e coordenadores possuem sobre a formação continuada dos professores
- 3 - Reconhecer quais as concepções de infâncias que o coordenador e diretor da unidade possuem.
- 4 – Apresentar uma proposta formativa envolvendo os diretores e os coordenadores dos cinco CEI parceiros.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que a pesquisa em nenhuma hipótese representa prejuízos à saúde física, psíquica, intelectual, moral, social, espiritual e cultural dos participantes e seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas

Endereço: Rua Ministro Godoi, 989 - sala 63C, térreo do Prédio Rector Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 e-mail: cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Píndice: 5.736.525

Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016 (BRASIL, 2016). Todavia, percebendo a existência de qualquer constrangimento poderá optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere desconforto ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade, contudo há existência do risco envolvendo quebra de sigilo.

Benefícios:

Esta pesquisa trará como benefícios para os participantes, a possibilidade de discussão sobre práticas docentes inclusivas, que contribua para o aprendizado de todos os professores.

Os participantes poderão expor suas dificuldades e trazer sugestões.

Além disso, espera-se contribuir para a discussão sobre estratégias formativas reflexivas, e avaliar de que maneira a formação dos professores pode

contribuir para o melhor desenvolvimento do bebê/criança.

Ao final do processo de análise de dados, os participantes da pesquisa terão a devolutiva dos resultados da pesquisa, através de palestra a ser realizada de forma presencial com todos os participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A lista de documentos obrigatórios necessários a análise e revisão ética de seu projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP campus Monte Alegre (CEP-PUC/SP) é a seguinte:

Endereço: Rua Ministro Godoi, 569 - sala 63C, térreo do Prédio Rector Bandeira da Mello
Bairro: Perdizes Cb1º: 05.015-001
UF: SP Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8468 Fax: (11)3670-8468 E-mail: cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 5.736.523

1. Folha de Rosto - OK;
STATUS = APROVADO

2. TCLE - OK;
STATUS = APROVADO

3. Ofício de Apresentação - OK;
STATUS = APROVADO

4. Projeto de Pesquisa - OK;
STATUS = APROVADO

5. Autorização para realização da Pesquisa - OK;
STATUS = APROVADO

6. Parecer de mérito acadêmico - OK;
STATUS = APROVADO

Esta lista está disponível no site: www.pucsp.br/cometica/documentos-obrigatorios

Observação: aconselhamos que antes de qualquer procedimento de submissão na Plataforma Brasil, seja consultado o referido site, onde há vídeos tutoriais indicando o correto processo de submissão do projeto de pesquisa de acordo com as orientações do CEP-PUC/SP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovamos integralmente o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	10/10/2022		Aceito

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 65C, térreo do Prédio Rector Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes CxP: 05.015-001
UF: SP Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8468 Fax: (11)3670-8468 e-mail: cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 5.736.523

Básicas do Projeto	ETO_2032643.pdf	19:22:09		Aceito
Outros	oficio.pdf	10/10/2022 19:21:51	MARIA SONIA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	10/10/2022 19:16:37	MARIA SONIA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	10/10/2022 19:15:25	MARIA SONIA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	10/10/2022 19:11:48	MARIA SONIA SILVA	Aceito
Parecer Anterior	parecer.pdf	10/10/2022 19:05:07	MARIA SONIA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao.pdf	10/10/2022 19:04:56	MARIA SONIA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 03 de Novembro de 2022

Assinado por:
Antonio Carlos Alves dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ministro Godoi, 569 - sala 63C, prédio do Prédio Rector Bandeira da Mello
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: comitica@pucsp.br

Página 02 de 07