

# **GESTÃO DE CRECHES: (RE) LEITURAS DE UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

## ***DAYCARE MANAGEMENT: (RE) READINGS OF A CONTINUED TRAINING PROCESS***

## ***GESTIÓN DE INFANTARIOS: (RE) LECTURAS DE UN PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN CONTINUADA***

Angela Maria Martins<sup>I</sup>

Dulcilene Aparecida Batista<sup>II</sup>

<sup>I</sup> Fundação Carlos Chagas, São Paulo – Brasil. E-mail: [ange.martins@uol.com.br](mailto:ange.martins@uol.com.br). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1267-8869>

<sup>II</sup> Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo – Brasil. E-mail: [dulciabatista@yahoo.com.br](mailto:dulciabatista@yahoo.com.br). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2919-6257>



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

### **Resumo**

Este artigo tem como propósito analisar percepções de gestoras de creches sobre a formação continuada, ofertada pela Secretaria de Educação de Santo André, com vistas a identificar elementos que contribuem para aprimorar seu papel como “formadoras de professores”, em torno do seguinte questionamento central: quais características são importantes para que uma

gestora de educação infantil conduza bem o processo formativo de sua equipe? Como metodologia para coleta de dados optou-se pela realização de um Grupo Operativo, fundamentado em Pichon-Rivière (1988; 1991), já que o autor se baseia na perspectiva de operar a partir das ideias dos participantes, evidenciando contradições e impasses. O estudo conclui que algumas gestoras não se reconheceram como formadoras. Infere-se que isso pode ocorrer em função do sentido construído no campo das políticas educacionais que atribui ao termo formação, um significado que pode induzir à percepção de distanciamento entre programas de governo e a realidade das redes de ensino, que desconsidera, muitas vezes, a possibilidade de reorganização do planejamento dos fazeres a partir das demandas e problemas que emergem no cotidiano das creches.

**Palavras-chaves:** Gestão da educação municipal. Formação continuada de gestores e professores. Educação infantil.

### ***Abstract***

*This article aims to analyze the perceptions of nursery managers about the continuing education offered by the Santo André Department of Education, in order to identify elements that contribute to improve their role as "teacher trainers", around the following central question: What Characteristics are important for a child education manager to conduct well the formative process? As a methodology for data collection, we opted for an Operational Group based on Pichon-Rivière (1988, 1991), since it is based on the perspective of operating from the participants' ideas, showing contradictions and impasses. The study concludes that some managers did not recognize themselves as formators. It is inferred that this may occur in function of the sense constructed in the field of educational policies that it attributes to the term formation, a meaning that refers to the distance between government programs and the reality of educational networks, which often disregards the possibility Of reorganization of the planning of the actions from the demands and problems that emerge in the day-care center.*

**Keywords:** *Municipal education management. Continuing training of managers and teachers. Child education.*

## **Resumen**

*Este artículo busca analizar percepciones de gestoras de guarderías sobre la formación continuada ofrecida por la Secretaría de Educación de Santo André, con miras a identificar elementos que contribuyen a perfeccionar su papel como "formadoras de profesores", en torno al siguiente cuestionamiento central: cuales son las características importantes para que una gestora de educación infantil conduzca bien el proceso formativo de su equipo? Como metodología para recolección de datos se optó por la realización de un Grupo Operativo, fundamentado en Pichon-Rivière (1988; 1991), pues el mismo se basa en la perspectiva de operar a partir de las ideas de los participantes, evidenciando contradicciones e impasses. El estudio concluye que algunas gestoras no se reconocieron como formadoras. Se infiere que esto puede ocurrir en función del sentido construido en el campo de las políticas educativas que atribuye al término formación, un significado que se refiere al distanciamiento entre programas de gobierno y la realidad de las redes de enseñanza, que desconsidera a menudo la posibilidad de reorganización de la planificación de los hechos a partir de las demandas y problemas que emergen en el cotidiano de las guarderías.*

**Palabras claves:** *Gestión de la educación municipal. Formación continuada de gestores y profesores. Educación de infantes.*

## **1 Introdução**

A formação continuada tem sido apontada pelos documentos oficiais (Brasil, 2006a; 2006b) como elemento fundamental para o alcance da qualidade na educação da infância. Salienta-se ainda, neste contexto, o entendimento de qualidade da educação na infância como sendo “os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.” (BRASIL, 2006a, p. 9).

Considerando as especificidades da educação da primeira infância - as dimensões de cuidar e educar, a importância das interações e brincadeiras e o compartilhamento da educação entre as creches e as famílias -, assim como as questões que envolvem a formação inicial e continuada de professores e demais profissionais presentes no cotidiano das creches, este artigo se propõe a identificar percepções de equipes de gestão da Secretaria Municipal de

Educação de Santo André, município da Região Metropolitana da Grande São Paulo, sobre o processo formativo desenvolvido na rede de creches, no período de 2013 a 2016.

O referido processo aconteceu em diferentes instâncias que se configuravam por meio de reuniões formativas com as equipes internas da Secretaria da Educação, em reuniões setoriais, sob responsabilidade das Coordenadoras de Serviço Educacional (CSE), que exerciam a função de supervisão, acompanhamento e formação das equipes de gestão. O artigo se orienta em torno de alguns questionamentos: quais características são importantes para que uma gestora de educação infantil conduza bem o processo formativo de sua equipe? Quais são as concepções que as gestoras de creche têm sobre formação continuada?

## **2 O contexto das instituições na formação continuada dos profissionais da educação infantil**

Na educação infantil, assim como em qualquer modalidade de ensino, a ação educativa pressupõe tomada de decisões que envolvem concepções teóricas e metodológicas específicas, por isso, a reflexão sobre a ação do professor é fundamental para que estas decisões possam contemplar, da melhor forma possível, as necessidades das crianças. Neste sentido, refletir coletivamente sobre a prática, torna-se ação primordial nas reuniões pedagógicas das creches. Kramer (1994, p. 17), ao discutir a organização das reuniões de professores diz que:

[...] como decorrência do entendimento de que educação é prática social produtora de saber, cabe enfatizar que a teoria é prenhe de prática, gerada por ela e voltando-se a ela de forma crítica. Essa observação é necessária para deixar claro que, embora não possamos ter uma visão utilitária que nos faça esperar conseqüências práticas diretas ou lineares de toda e qualquer discussão teórica, não podemos perder de vista que teoria e prática são indissociáveis, se e quando o fazer pedagógico é entendido como dinâmico, contraditório, vivo.

Assim, a formação continuada assume papel de destaque e deve estar integrada ao projeto pedagógico da escola onde o professor atua, além de propor uma ação reflexiva e coletiva que vá ao encontro das necessidades dos alunos e do mundo atual. Ressalte-se ainda a importância de integrar a formação de professores à organização curricular, administrativa e pedagógica da escola, pois estes aspectos precisam estar fundamentados em uma concepção para que integre teoria e prática, assim, é fundamental definir qual professor se pretende

formar ao organizar o conteúdo de um processo de formação que, se bem conduzido, também pode auxiliar os professores a compreenderem quais posturas são esperadas no desenvolvimento do seu trabalho junto aos alunos (GARCIA, 1999). Neste sentido, é fundamental considerar os professores como autores e atores do processo de formação continuada no contexto escolar, na direção proposta por Tardif (2014).

Em outros termos, é importante discutir e definir o processo formativo a partir de uma concepção de homem e de sociedade coerente com a visão de mundo que se busca construir, com vistas a elaborar um planejamento que atenda as necessidades das crianças e da comunidade. Para Oliveira-Formosinho (2002), o processo de formação em contexto torna-se intenso e complicado porque associa o foco do processo educacional, que é o desenvolvimento da criança e de suas famílias, com o desenvolvimento dos profissionais inseridos na ação pedagógica, bem como implica, também, no desenvolvimento da organização institucional.

É possível compreender qualidade da educação num processo que inclui não apenas o desenvolvimento das crianças, mas também, o desenvolvimento dos profissionais e a melhoria da escola como um todo. Por isso, constituir um grupo que opere fundamentado em metas comuns, levantadas a partir da identificação de problemas a serem superados, que vise o avanço e desenvolvimento de todo contexto educacional, é de fundamental importância para o êxito de qualquer proposta pedagógica. Ao enfatizar a importância da formação centrada no contexto escolar não se quer dizer que a formação será apenas transferida para o espaço físico da escola, no mesmo modelo passivo que os professores vivenciam nas conferências das universidades, nem tampouco que a escola enquanto organização é que vai definir o processo formativo dos professores, mas sim, que as necessidades de cada professor e do grupo, assim como dos alunos e da comunidade local, serão elementos constitutivos deste processo formativo. Deste modo, a formação continuada não poderá ficar limitada aos interesses e escolhas dos profissionais; ela deve voltar-se, também às necessidades das crianças, famílias e comunidade. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Garantir o êxito no compartilhamento da educação de crianças tão pequenas entre famílias e educadores no cotidiano das instituições de educação infantil é um dos grandes desafios vivenciados por equipes de gestão escolar. Este aspecto tem sido motivo de muitos conflitos no dia a dia das creches e pré-escolas e, por isso, mediar estas relações, na maioria das vezes, torna-se essencial para o desenvolvimento das crianças e da qualidade do projeto

político pedagógico destas instituições. Monção (2015) atribui ao compartilhamento da educação dos pequenos, entre educadoras e famílias, a chave para a constituição de um projeto democrático e de qualidade. Aponta ainda a importância de um olhar crítico e da escuta sensível sobre as impressões e sentimentos que envolvem as tensões e contradições na comunicação entre as creches e as famílias, pois estas são frutos de questões sociais, econômicas, políticas e de gênero, não representando apenas uma dificuldade individual dos profissionais. Assim, é fundamental definir objetivos e metas claras para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando aspectos físicos, sociais, estruturais e emocionais que garantam o bem-estar da criança, bem como fortaleçam a equipe de funcionários e professores por meio de formações que atendam aos aspectos presentes na relação creche e família.

Para Barbosa (2009), definir princípios que considerem a creche como um espaço que integre educação e cuidado em todas as ações é fundamental, pois “a gestão da escola da infância cumpre importante função ao priorizar o bem-estar para todos como modo de garantir às crianças e adultos uma experiência de vida sustentável” (BARBOSA, 2009, p. 87). De um lado, ouve-se um discurso de que a criança é o foco do trabalho na educação infantil; de outro, observa-se que adultos exercem o controle das ações das crianças, muitas vezes utilizando-se de ameaças e punições. No Brasil, em parte das redes de educação infantil, há auxiliares de educação infantil que não possuem a formação específica para o trabalho com crianças pequenas. Assim, destaca-se a necessidade de formação continuada destes profissionais, sobretudo no que se refere às concepções de desenvolvimento infantil.

Outro aspecto fundamental é a observação atenta das gestoras no cotidiano das instituições. Segundo Barbosa (2009, p. 36):

Os professores da educação infantil estão vivendo um importante momento histórico relacionado à construção de sua identidade profissional, o que aponta para a necessidade de formação constante e de reflexão sobre a prática pedagógica nas escolas infantis como horizonte para essa caminhada.

Nessa direção, a organização da educação infantil rompe com a lógica do ensino fundamental que tem um único professor na sala, o que deve possibilitar a constituição de um trabalho compartilhado e, por isso, a formação deve seguir a mesma lógica investindo nas relações humanas e no trabalho cooperativo. Neste contexto é necessário espaço garantido para a formação contínua de todos os adultos que atuam no espaço da creche e da pré-escola,

desde os operacionais até professores e gestores, considerando as especificidades, compartilhando ideias, discutindo as dificuldades de dividir um espaço comum, trocando opiniões e construindo consensos.

### **3 Itinerário metodológico**

Com base nos objetivos propostos para o estudo, considerando o contexto e os sujeitos da pesquisa, a metodologia definida está fundamentada na concepção dos Grupos Operativos. A teoria dos Grupos Operativos foi elaborada por Enrique J. Pichon-Rivière, médico psiquiatra, nascido em Genebra, mas vivendo grande parte da sua vida na Argentina. Ele utilizou a técnica do Grupo Operativo no tratamento a pacientes psiquiátricos, pois segundo o autor, o trabalho em grupo gera a cura, além da aprendizagem e produção de conhecimentos a partir das trocas, favorecendo, assim, o crescimento individual e coletivo, construindo e (re) construindo significados para as situações do cotidiano.

Vale destacar ainda a importância de uma visão da realidade na qual a aprendizagem ou a transformação possa ocorrer num movimento contínuo dos sujeitos e dos vínculos que se estabelecem, configurado pelo diálogo entre eles, e deles com a realidade e com eles próprios (PICHON-RIVIÈRE, 1991).

O estudo, situado no escopo dos processos grupais, busca compreender a estrutura e o funcionamento dos grupos, além de discutir estratégias de intervenção visando construir aprendizagens e provocar transformações nos sujeitos e na realidade. Assim, o processo grupal é definido por uma relação dialética e apresenta muitas contradições, sendo a tarefa principal do grupo analisá-las. Para o autor, estas contradições são pertencentes a todo grupo e definem-se em cinco pares considerados contraditórios universais: velho x novo; necessidade x satisfação; explícito x implícito; sujeito x grupo; projeto x resistência à mudança.

Segundo Pereira (2013), devido ao fato da técnica do Grupo Operativo ter como foco a aprendizagem e a transformação – pautadas na dialética dos sujeitos que lidam com os conflitos inerentes aos processos grupais como, por exemplo, as resistências às mudanças em detrimento ao novo –, esta metodologia é “uma ferramenta conceitual e operacional para o trabalho com grupos nos mais variados contextos, como na área educacional, organizacional, da saúde e na pesquisa” (PEREIRA, p. 26). Para Acker (2008) e Esbrogeio (2008), a técnica do Grupo Operativo integra a dimensão psicossocial dos indivíduos e suas capacidades de

aprender, caracterizando-se como valiosa ferramenta para desenvolver no coletivo a gestão do conhecimento, do pensamento crítico, da capacidade de análise e de ações transformadoras.

Nesta perspectiva, este estudo lançou mão do Grupo Operativo, com vistas a provocar reflexões sobre as contradições existentes entre o discurso e a prática, explicitando conflitos e contradições.

## **4 Percepções de gestoras de creches sobre o processo formativo**

Santo André está localizado na região metropolitana do Estado de São Paulo e possui uma rede de educação compreendida por 51 Escolas Municipais de Educação Infantil e Fundamental (EMEIEF), cinco Centros Públicos de Formação Profissional (CPFP) e 35 creches atendendo, segundo dados oficiais da Secretaria de Educação (SE), em julho de 2016, um total de 34.447 alunos, desde os bebês na creche, a partir do quarto mês de nascimento, até as crianças do quinto ano do ensino fundamental I<sup>1</sup>.

A SE possui dois departamentos: DEIEF (Departamento de Educação Infantil e Ensino e Fundamental) e DEJA (Departamento de Educação de Jovens e Adultos). Nesta organização, o DEIEF se responsabiliza por todo o gerenciamento administrativo e pedagógico das 51 EMEIEF e das 35 Creches, por isso, com o objetivo de qualificar o acompanhamento e supervisão das Unidades Escolares, o grupo de 18 Coordenadoras de Serviço Educacional (CSE) acompanham em média cinco escolas cada uma. As Unidades Escolares possuem a seguinte composição: o Diretor de Unidade escolar (DUE), responsável pelas questões administrativas e pedagógicas; o Assistente Pedagógico (AP), formador de professores das unidades escolares, responsável pela coordenação pedagógica e acompanhamento de todo o processo educacional; o Vice-Diretor, cuja função existe apenas na EMEIEF, pois as creches municipais possuem a mesma organização de equipe gestora, à exceção do Vice-Diretor.

Dentre as funções das CSEs destaquem-se reuniões periódicas realizadas no intervalo de quinze dias. Elas são denominadas Reuniões Pedagógicas Setoriais (RPS), em que eram efetuadas discussões, leituras, trocas de experiências e reflexões sobre o trabalho das gestoras e de toda equipe escolar. Estes encontros e os acompanhamentos sistemáticos eram realizados

---

<sup>1</sup>Dados coletados no mapa de movimento – documento interno da Secretaria de Educação de Santo André, alimentado mensalmente pelas unidades escolares, mês de referência julho/2016.

em um grupo de aproximadamente cinco EMEIEF ou creches, denominado Setor. Neste escopo, o processo de formação buscou desenvolver ações na perspectiva de “formar agentes públicos críticos que possam intervir, intencionalmente, na realidade a fim de transformá-la na perspectiva da consolidação das diretrizes da política educacional” (SANTO ANDRÉ, 2014).

As questões discutidas durante o Grupo Operativo tiveram o intuito de destacar características importantes de um Diretor e de um Assistente Pedagógico para realizar um trabalho qualificado em creche; em seguida, as gestoras foram instadas a expressarem suas opiniões sobre o fato de se sentirem preparadas (ou não) para lidar com a formação continuada das equipes de creche; na mesma direção, solicitou-se que expressassem ideias e noções acerca de concepções de formação elaboradas em estudos e debates da área. O processo de análise buscou estabelecer relações entre as falas em torno das seguintes dimensões de análise: a) características da gestora de educação infantil para conduzir bem o processo formativo de sua equipe; b) equipes de gestão de creches: diferentes concepções sobre a formação continuada.

Os dados foram analisados conjuntamente, considerando os profissionais como integrantes de equipes de gestão que desenvolvem um trabalho conjunto de coordenação das ações das instituições de educação infantil. Nas respostas é possível identificar enfoque maior das Diretoras nas questões administrativas, e das Assistentes Pedagógicas nas demandas do trabalho pedagógico.

No que se refere à primeira dimensão, a diretora Pâmela<sup>2</sup> afirma que “[...] antigamente se pensava em administração escolar, hoje se pensa em gestão educacional. E a gestão implica na parceria de fazer junto com o outro e pensar junto em busca da qualidade de trabalho”. Enfatiza a importância do “fazer com” como princípio do trabalho de gestão, o que reafirma a necessidade do diálogo na condução das ações do diretor e do coordenador pedagógico, visando garantir que as decisões tomadas pelas gestoras na condução do Projeto Político Pedagógico (PPP) sejam discutidas com toda equipe, bem como com as famílias e, em alguns momentos, com a própria criança que, mesmo tão pequena, tem muito a dizer sobre suas necessidades, interesses e dificuldades no cotidiano da creche.

---

<sup>2</sup>Nomes fictícios.

Considerando ainda a mediação das tensões e conflitos no cotidiano, Giselle, Assistente Pedagógica, reflete sobre a importância de ouvir e respeitar o grupo no seu percurso de construção do trabalho da creche:

Eu acredito bastante nessa questão de saber ouvir, ponderar algumas coisas, especialmente quando se trata das diferentes concepções que hoje nós temos dentro das creches... são muitas concepções que divergem, às vezes, das nossas ideias e aí é que entra o nosso equilíbrio. Nós precisamos tomar cuidado para que não façamos com que as nossas vontades prevaleçam, assim como a gente pensa que a criança tem que ser o centro do planejamento, eu preciso compreender o meu grupo e ir aos poucos, gradativamente, fazendo-os refletir sobre boas práticas, e também, estar disposta a aprender junto com o grupo. [...] a gente aprende mais do que propriamente passa o nosso conhecimento. Eu acho que [...] ação-reflexão-ação é a base do trabalho de qualquer gestor, de qualquer professor, de qualquer grupo.

Nessa mesma direção, Moreira (2007) analisa o volume dos desafios dos gestores, tendo em vista que a gestão deve acontecer em processo compartilhado com todos os grupos envolvidos no contexto da escola, garantindo o cuidado com o patrimônio físico da unidade, o gerenciamento eficiente dos recursos, a prestação de contas para os órgãos competentes, mas, sobretudo, o gestor deve atentar-se para o desenvolvimento dos alunos, professores e funcionários e para o incentivo às práticas de cidadania, à promoção da cultura de avaliação e autoavaliação do trabalho desenvolvido buscando, dessa forma, garantir a qualidade da educação.

Para a Diretora Maria Amélia, o gestor “não deve ser detentor do poder [...] tem que delegar muitas coisas [...], não pode ficar só achando que tudo tem que passar por ele, tem que ser uma pessoa ‘bem aberta’, parceira”; da mesma forma a AP Esmeralda destaca a importância de articular os interesses, ideias, opiniões para mediar as situações vivenciadas e garantir a efetivação da gestão do trabalho da creche. Para ela um bom gestor deve ser:

Articulador. Acho que é articular as situações todas né? De repente precisa discutir uma situação com um grupo e depois repassar para outro grupo e fazer uma ‘ponte’, de repente. Articular as situações todas que envolvem pessoas ou situações que precisam ser resolvidas para que o trabalho da creche aconteça.

Durante as discussões do Grupo Operativo as gestoras referiam-se frequentemente a essas tensões vivenciadas no cotidiano das unidades, bem como a necessidade de negociação entre os diferentes coletivos que compõem a comunidade escolar e o desgaste que este

processo pode ocasionar no seu trabalho, na organização das creches e na efetivação da parceria com as famílias. Sobre este aspecto a Diretora Ana Cristina também reflete:

Tudo tem que partir de nós gestoras, não está incorporado pelo grupo querer e reconhecer o PPP como registro do planejamento que orienta o trabalho ao longo do ano. Cabe ao gestor fazer essa relação do trabalho e dos impasses da rotina com o PPP, ele tem sempre que ser elemento de discussão nas reuniões de planejamento, para que o grupo o reconheça.

Oliveira-Formosinho (2002) destaca que é fundamental repertoriar os profissionais que trabalham com a infância para desenvolver práticas que enfatizem as diferentes linguagens (oral, musical, corporal, plástica, afetiva, emocional, etc.), aliado ao contexto social das crianças, ao espaço educacional em questão e aos materiais disponíveis buscando melhor aproveitá-los. Sobre este aspecto a Assistente Pedagógica Giselda destaca que o gestor deve:

[...] além de observar, criar em função daquilo que observa pra trazer boas referências. Fazer essa articulação entre a teoria e a prática, mas, também, observar o que é real, o que existe e o que é possível identificar. Eu acho que é o elo que transforma - o assistente pedagógico... eu penso que tem essa função de transformar o que existe em coisas mais produtivas, melhores na prática pedagógica dos professores.

Nota-se, nas características explicitadas para um bom gestor, o destaque para a palavra articular, demonstrando a importância dele como quem une ou vincula concepções, objetivos, opiniões e interesses, demonstrando, mais uma vez, a importância da gestão de pessoas com foco na organização do “cotidiano da educação infantil a partir da ética da responsabilidade de assumir a cooperação como ação não apenas entre as crianças, mas também entre os adultos” (BARBOSA, 2009, p. 108).

A AP Pérola aponta também a importância de um gestor “ter uma liderança com o grupo, não ser autoritário, mas ter uma autoridade para organizar e saber assumir responsabilidades”. Nesta mesma direção, Esmeralda fala sobre a necessidade de a Assistente Pedagógica observar a equipe escolar realizando a leitura das necessidades para organizar o projeto de formação coletivo com vistas a sanar as dificuldades na efetivação do trabalho planejado anteriormente:

[...] o foco do trabalho da AP é observar as necessidades do grupo de professores. Geralmente quando a gente pensa em RPS, a gente pensa na necessidade que o grupo mostra no dia a dia, de assuntos diversos, ou de problemáticas ou de organização, então é um pouquinho de tudo isso que eu penso que é nossa função, que faz parte da garantia da qualidade do trabalho da creche.

Sobre este aspecto, Garcia (1999) propõe que as formações iniciais e continuadas dos professores tenham como princípio a reflexão epistemológica da prática, “de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a acção” (p. 29).

No que se refere à segunda dimensão, de compreender o conceito de formação que as gestoras possuem e, a partir deste, construir o processo formativo que busque refletir as práticas de gestão, é possibilitada a aproximação do projeto de formação continuada da creche às necessidades da equipe. A formação das gestoras deve seguir a mesma lógica dos professores e demais funcionários, pautando-se no pensamento de que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38).

É possível identificar como concepção de formação continuada a ênfase no espaço de troca e reflexão da prática presente nas Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS) explicitadas no início deste texto. Além disso, muitas reconheceram a importância de estudar referências teóricas que embasam as propostas de educação infantil na atualidade, porém, consideram que a garantia da qualidade do trabalho pedagógico pauta-se na releitura destes estudos para o cotidiano da unidade escolar e, por isso, enfatizam a importância da troca e da reflexão coletiva, para colocar-se como parte responsável por esta qualidade. Ametista reflete sobre a formação da equipe da creche:

[...] parto do pressuposto que o AP precisa sempre estudar, estudar, estudar e estudar. Em relação ao que observou na semana [...] refletir sobre o que está faltando no grupo? [...] nós propusemos que o brincar tem que estar dentro da creche. Mas qual é esse brincar? [...]. Então, vamos ouvi-los o que eles (educadores) conseguem passar ‘pra’ gente de experiências [...] porque não adianta você querer contribuir com questões vagas ou apenas com aquilo que você acredita. Você precisa fundamentar teoricamente [...], mas, você também precisa considerar o que o grupo sabe.

Embora fosse possível perceber nas falas que a troca e o debate eram essenciais para enriquecer e qualificar o trabalho pedagógico no cotidiano das creches, referindo-se à formação enquanto espaço de troca e reflexão, muitas delas indicavam que o “peso” presente na palavra formação, não representava o processo de avaliação, reflexão e planejamento do trabalho realizado no cotidiano das creches, envolvendo todos os profissionais que atuavam naquele contexto. Percebeu-se, então, que muitas das gestoras acreditavam que a formação se dava no contato com especialistas em educação ou assessorias que ministravam cursos nos quais os educadores assumiam postura de ouvinte e receptor de informações, contrariando as reflexões iniciais onde diretoras e assistentes pedagógicas apontavam a importância da troca e da reflexão no processo formativo. Sobre este aspecto Jade faz a seguinte ponderação:

[...] esse termo formar [...] não é tanto do nosso cotidiano de trabalho. Tratar assim as reuniões pedagógicas, eu acho um pouco forte [...] eu prefiro acreditar que a gente faz essa troca com os pares [...] a gente leva determinado assunto que vai fazer parte do cotidiano da escola, porém, [...] as pessoas também vão trazer. [...] eu aprendo com e ensino para ao mesmo tempo – mas, acho que no caso de professores é um pouquinho mais forte [...]. Então, acho que a relação com esse termo [formação] é um pouco difícil [...] a troca faz essa relação entre teoria e prática e a lógica da ação-reflexão-ação no cotidiano da creche.

Na fala acima é possível identificar uma relação intrínseca com o conceito de formação em contexto, onde a equipe da creche assume em conjunto com a gestora a responsabilidade pela formação, no entanto, nem as professoras e nem mesmo a própria gestora se reconhecem como autoras deste processo. Neste sentido Kramer (2002) aponta:

[...]. Esperamos provocar a discussão deste aspecto e propor a reflexão em torno da ideia de que um dos lugares privilegiados da formação precisa ser cada unidade (escola, creche e pré-escola), com grupos de discussão da prática, com horários para estudo e leitura, a fim de fortalecer cada unidade escolar (p. 124).

Para a gestora, o processo de reflexão na ação não pode ser chamado de formação, o que nos leva a inferir nas entrelinhas de sua fala que, na sua concepção, “formação” tem outro significado. Qual seria? Leituras e estudos de materiais teóricos? Cursos com assessorias externas específicas para educação infantil? No entanto, leituras e estudos da teoria sobre a infância, ou mesmo cursos com assessorias específicas descontextualizados da realidade da

rede, sem estabelecer relação com a prática, tornam-se ineficientes para qualificar o trabalho pedagógico. Neste sentido, Imbernón (2006, p. 89) reflete sobre as assessorias para formação:

Um assessor de formação, do ponto de vista que analiso e defendo, deveria intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições educacionais com o objetivo de auxiliar no processo de resolver os problemas ou situações problemáticas profissionais que lhes são próprios e subordinando eventuais contribuições formativas à problemática específica mediante uma negociação prévia e envolvendo os professores num processo de compromisso de reflexão na ação.

Mesmo considerando o fato de algumas gestoras não se reconhecerem como formadoras de suas equipes, é possível afirmar que as Reuniões Pedagógicas Setoriais são um espaço de desenvolvimento profissional da equipe, reafirmando a proposição de Tardif (2014, p. 286) que aponta a importância de que a “formação profissional seja redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores”.

## 5 Considerações

Conforme aponta Martins (2008), em estudos qualitativos que envolvem interações entre pesquisadores e pesquisados, sempre é possível verificar dinâmicas de aceitação, dissimulação e/ou alguma resistência diante das atividades propostas, sobretudo quando os atores escolares se defrontam com a necessidade de discutir divergências, limites, trajetórias profissionais e práticas pedagógicas. No âmbito da educação infantil destaca-se o desafio do compartilhamento da educação das crianças pequenas entre educadores e famílias e, por isso, o processo de formação continuada no cotidiano das instituições que atendem a primeira infância deve prever não apenas a formação dos professores, mas de todos os profissionais que de alguma forma interagem com as crianças e necessitam compreender os objetivos das ações pedagógicas desenvolvidas na creche, respeitar as necessidades e os direitos fundamentais da criança.

Ressalta-se que o compartilhamento da educação das crianças pequenas entre creches e famílias nem sempre foi um processo tranquilo. Muitas vezes caracterizou-se como motivo de conflitos que precisaram ser administrados pelas equipes de gestão de maneira democrática e cuidadosa, com foco no bem-estar físico, emocional, social e afetivo da criança e, por isso,

algumas vezes as gestoras se fragilizam ao mediar conflitos entre educadores e famílias ou mesmo entre educadoras e educadoras.

A pesquisa evidencia que estes conflitos demandavam um tempo significativo na rotina das Diretoras e Assistentes Pedagógicas. Algumas situações apontadas por elas, embora fossem corriqueiras, causavam desconfortos e então seria fundamental tratar destes problemas buscando estabelecer “combinados” para a continuidade da parceria de trabalho entre educadoras, famílias e gestoras. Dentre estes casos relatados é possível destacar: perda de pertences da criança que a família cobrava ação das educadoras, da diretora e da prefeitura; postura rígida de algumas educadoras com crianças, questionadas por pais ou demais educadoras que esperavam uma ação mais pontual da equipe de gestão para reprimir tal comportamento; crianças doentes que a família levava para a creche por necessidade de trabalhar e não ter com quem deixar seus filhos; crianças que se machucavam ou eram mordidas na rotina da creche, provocando desconfiança das famílias no que se refere à possível negligência dos educadores.

As gestoras destacaram aspectos que devem configurar as práticas de gestão tais como: liderança, articulação do trabalho da creche com enfoque na postura democrática para a tomada de decisões e escuta de todos os envolvidos na mediação de conflitos como elementos fundamentais para que as equipes de gestão desenvolvam bem sua função. Apontaram a importância de serem observadoras atentas para articular ações no âmbito das unidades que proporcionem reflexões sobre as práticas das educadoras, a partir do que acontece no cotidiano.

Contudo, também relataram dificuldades na articulação do processo formativo e na constituição das equipes, pois encontram obstáculos no avanço das discussões coletivas com as professoras, relatando a sensação de estarem sempre recomeçando, uma vez que as professoras, ao final de cada ano, se inscrevem no processo de remoção de cargos e se deslocam para outras unidades escolares mais centrais, na maioria das vezes para EMEIEF, enfatizando, ao deixarem a creche, as dificuldades em compartilhar o seu fazer com outros profissionais ou no relacionamento com algumas famílias.

Destaca-se o impasse vivenciado no cotidiano das creches, sobretudo as da periferia, que necessitariam de equipes de professores no que se refere ao domínio de concepções de infância e de Educação Infantil, mas não conseguem constituir um corpo docente que permaneça por um período maior que um ano. Portanto, há prejuízos no desenvolvimento dos

profissionais que permanecem na unidade, assim como na consolidação de práticas pedagógicas consistentes e perenes nas creches, restando às gestoras um sentimento de impotência.

Neste contexto, devem ser implementadas políticas públicas de incentivo aos professores que queiram permanecer e se aprofundar na especialização do trabalho em creches, ou ainda a realização de concursos públicos específicos para essas unidades. Quanto aos pressupostos que podem orientar processos formativos de gestoras de creches, é possível definir alguns aspectos comuns: a formação enquanto espaço de escuta, discussão e troca que promove o crescimento individual e coletivo, a formação enquanto reflexão da prática e a formação que considere também estudos de documentos oficiais, produções acadêmicas e/ou artigos de revistas e entrevistas.

Por fim, vale ressaltar que algumas gestoras não se reconheceram como formadoras. Infere-se que isso pode ocorrer em função do sentido construído no campo das políticas educacionais que atribui ao termo formação um significado que distancia os programas de governo e a realidade das redes de ensino, que desconsidera, muitas vezes, a possibilidade de reorganização do planejamento dos fazeres a partir das demandas e problemas que emergem no cotidiano das creches. Assim, o Grupo Operativo configurou-se como espaço de reflexões e redirecionamentos na visão das gestoras sobre seu papel como formadoras de profissionais de creches e proporcionou a construção de novos sentidos para o processo de formação continuada, indicando ser uma dinâmica significativa de trabalho com redes municipais de ensino.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil**, v. 1. Brasília: 2006a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil**, v. 2. Brasília: 2006b.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na Educação Infantil** – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em: 30 abr. 2016.

ESBROGEO, M. C. **Avaliação da Orientação Profissional em grupo: O papel da informação no desenvolvimento da maturidade para a escolha da carreira.** 2008. 185 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

IMBERBÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER, S. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: Questões teóricas e polêmicas. *In:* BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria da Educação Básica. COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC, p. 16-28, 1994.

\_\_\_\_\_. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In:* MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez; 2002. p. 117-132.

MARTINS, AM. A constituição de trajetórias profissionais: possíveis contribuições ao debate sobre o trabalho docente. **Revista Iberoamericana de Educación (Online)**, v. 46, p. 1-13, 2008.

MONÇÃO, M. A. G. O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 652-679, jul./set. 2015.

MOREIRA, J. M. L. Objetivos estratégicos e gestão de projetos em escolas públicas. *In:* PENTEADO, C. L. de C.; SILVA, S. J. da. **Diálogos de saberes para a ação cidadã**, v. 1. Santo André, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. *In:* MACHADO, M. L. de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-167.

PEREIRA, T. T. S. O. Pichon-Rivière, a dialética e os Grupos Operativos: implicações para pesquisa e intervenção. **Revista da SPAGESP**, v. 14, n. 1, 2013. Acesso em: 20 fev. 2017.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SANTO ANDRÉ, PSA, SE. **Revista A Rede em Roda: A formação desenvolvida na rede de ensino de Santo André.** v. 1. Santo André, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

Martins, A. M.

Recebido em: 06/12/2017

Aprovado para publicação em: 09/11/2018

Publicado em: 30/04/2019